

Vie de la discipline

Edgar Morin, la transdisciplinarité... et nous

Philippe GUILLOT, professeur de SES, IUFM de la Réunion

Quelques années à peine après la mise en place d'une « rénovation pédagogique des lycées » par le ministre de l'Éducation nationale d'alors, un certain Lionel Jospin, nous sommes en route, semble-t-il, pour une nouvelle réforme, à l'initiative, cette fois, de son ancien chef de cabinet devenu à son tour ministre de l'Éducation par la grâce d'une dissolution que d'aucuns ont pu considérer comme « hasardeuse », là où d'autres l'ont trouvée providentielle. Pour asseoir sa réforme sur des bases démocratiques (démagogiques ?) notre ministre, on le sait, a organisé, sous la houlette d'un spécialiste reconnu des sciences de l'éducation, Philippe Meirieu, une consultation auprès des lycéens et de leurs professeurs clôturée par un colloque sur le thème : « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? ». Un conseil scientifique de quarante membres, dont Alain Touraine, était en outre chargé de « recueillir et de synthétiser les points de vue de la communauté savante » sur ce qu'elle pensait qu'un lycéen du XXI^e siècle doit savoir. Son président était Edgar Morin.

Au premier abord, nous étions en droit d'en être satisfaits. En effet, si on hésite parfois à qualifier Edgar Morin de sociologue bien qu'il soit l'auteur d'ouvrages de sociologie, c'est que ce directeur de recherche émérite au CNRS n'hésite pas, comme nous, à franchir les frontières pourtant étanches qui existent entre les disciplines dans l'Université française. Normal, dira-t-on, pour celui qui se veut le champion de « la pensée complexe », qu'il définit ainsi : « La pensée simple résout les problèmes simples sans problème de pensée. La pensée complexe ne résout pas d'elle-même les problèmes, mais elle constitue une aide à la stratégie qui peut les résoudre.

Elle nous dit : "Aide-toi, la pensée complexe t'aidera". »¹

À l'occasion de la nomination à la tête du Conseil scientifique de la consultation nationale sur les lycées de cet « étudiant permanent », comme il se qualifie, à l'âge de soixante-treize ans dans un livre récent², une journaliste le définit tour à tour comme un « grand arpenteur des savoirs » et un « sociologue-philosophe » qui refuse « de compartimenter, de segmenter et d'isoler »³. De fait, l'analyse de ses productions en matière d'enseignement, qui fait l'objet du présent article, montre à quel point Edgar Morin est, intellectuellement, proche de nous. Un seul problème, mais de taille : le maître ignore⁴ – ou feint d'ignorer – notre existence...

1. Dominique Dhombres, « Un décrypteur infatigable du monde contemporain », *Le Monde*, mardi 16 septembre 1997, p. 18.

2. *Mes démons*, Stock, 1994.

3. Béatrice Gurrey, « Edgar Morin, à saute-mouton sur les disciplines », *Le Monde*, vendredi 9 janvier 1998, p. 9.

4. Ou ignorait ? Dans un entretien accordé au *Monde* quelques semaines après sa nomination à la tête du Conseil scientifique, la journaliste qui l'interroge évoque la cohabitation entre la science économique et la sociologie au lycée dans notre série ES, lui demandant, en substance, si le divorce brutal entre ces deux disciplines à l'université ne lui pose pas problème, à quoi il répond que c'est effectivement le cas. Difficile, dans ces conditions, de ne pas savoir que nous existons (« Edgar Morin plaide pour le décloisonnement des savoirs au lycée », propos recueillis par Béatrice Gurrey, *Le Monde*, vendredi 27 février 1998, p. 8). Pourtant, dans une réflexion très récente sur l'éducation et la « réforme du savoir valable pour l'enseignement supérieur et secondaire » qu'il suggère, nous sommes encore aux abonnés absents (1998 b). En revanche, l'histoire, en tant que « dialectique entre l'économique, le sociologique, le technique, le mythologique, l'imaginaire », est nettement mise en avant.

Pour mieux faire connaître la pensée d'Edgar Morin, le ministère de l'Éducation nationale a réuni, dans une luxueuse brochure intitulée *Articuler les savoirs*⁵, cinq textes : celui de la conférence prononcée à l'occasion de l'installation du Conseil scientifique, certes, mais aussi des extraits de diverses publications. L'intérêt de ce recueil est qu'on y trouve tous les arguments propres à défendre notre discipline. Malheureusement, l'ensemble est très disparate et il nous a semblé utile d'y mettre de l'ordre. Pour ce faire, nous avons cherché le plus possible, non seulement à respecter la pensée de l'auteur, mais aussi son expression, ce qui nous a conduit à multiplier les citations⁶. Nous verrons ainsi à quel point Edgar Morin a, pour l'enseignement, des objectifs qui nous sont chers comme l'interdisciplinarité ou l'apprentissage de la citoyenneté. À le constater, on est en droit de regretter que sa présence à la tête d'une commission chargée de conseiller notre ministre ne nous ait en rien bénéficié !

CONTRE LES EXCÈS DE LA SPÉCIALISATION

Comme nombre d'entre nous, Edgar Morin part du constat que « la culture scientifique est une culture de spécialisation, tendant à se clore, et dont le langage devient ésotérique non seulement pour le commun des citoyens mais aussi pour le spécialiste d'une autre discipline. Le savoir lui-même croît de façon exponentielle et ne peut être engrammé par aucun esprit humain. À travers ce formidable développement de la culture scientifique, on assiste à une perte de la réflexivité » (D, p. 36-37). Ainsi, non seulement la science ne peut plus réellement éclairer l'ensemble de la population, mais les scientifiques eux-mêmes ne sont plus en mesure de maîtriser l'ensemble des connaissances scientifiques.

« Les développements disciplinaires des sciences n'ont pas apporté que

les avantages de la division du travail, elles ont aussi apporté les inconvénients de la sur-spécialisation, du cloisonnement et du morcellement du savoir », de plus en plus « ésotérique » et « anonyme », réservé « aux experts, dont la compétence dans un domaine clos s'accompagne d'une incompétence lorsque ce domaine est parasité par des influences extérieures ou modifié par un événement nouveau. Dans de telles conditions, le citoyen perd le droit à la connaissance. Il a le droit d'acquérir un savoir spécialisé en faisant des études *ad hoc*, mais il est dépossédé en tant que citoyen de tout point de vue englobant et pertinent. S'il est encore possible de discuter au *Café du commerce* de la conduite du char de l'État, il n'est plus possible de comprendre ce qui déclenche le krach de Wall Street comme ce qui empêche ce krach de provoquer une crise économique majeure, et du reste les experts eux-mêmes sont profondément divisés sur le diagnostic et la politique économique à suivre » (E, p. 49-50).

L'économie est particulièrement visée. Qu'on en juge : « La seule science humaine et sociale qui a désormais la dignité de pouvoir détenir un prix Nobel, à savoir l'économie, est une science très hautement formalisée et sophistiquée. Comme elle est close sur elle-même, elle est incapable de prévoir la moindre crise, le moindre krach boursier [...]. Or cette inaptitude s'explique aisément par le fait que l'économie est en fait immergée dans les autres réalités humaines, qui dépendent d'elle, mais dont elle dépend aussi » (D, p. 36). Une analyse partagée par les professeurs de SES et même certains professeurs d'économie du supérieur⁷.

Cependant, focalisant son attention sur la manière dont l'économie est enseignée aujourd'hui à l'université, Edgar Morin n'est certainement pas loin de penser, comme le ministre qui l'a nommé à la tête du Conseil scientifique, que son introduction dans les lycées a été une erreur – même s'il

n'irait sans doute pas jusqu'à la qualifier de « génétique », comme l'a fait, fort cavalièrement, un proche collaborateur de Claude Allègre, Alain Boissinot⁸.

POUR UNE VÉRITABLE INTERDISCIPLINARITÉ

De la nécessaire transdisciplinarité...

Pour échapper à « la myopie hagarde du repli sur soi-même » (D, p. 41), il faut, déclare Edgar Morin lors de la présentation du Conseil scientifique, « mettre ensemble les connaissances acquises », parce que, selon lui, « un savoir n'est pertinent que s'il est capable de se situer dans un contexte et que la connaissance la plus sophistiquée, si elle est totalement isolée, cesse d'être pertinente » (A, p. 3). Et, s'inspirant de Blaise Pascal qu'il cite volontiers⁹, il écrit : « Je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties » (E, p. 52). Et de fustiger « le règne des experts, c'est-à-dire des techniciens spécialistes qui traitent des problèmes découpés et qui oublient les grands problèmes, car les grands problèmes, ils sont transversaux, ils sont transnationaux, ils sont multidimensionnels, ils sont transdisciplinaires, et à notre époque de mondialisation, ils sont planétaires » (A, p. 4).

Seule l'interdisciplinarité permet de

5. Curieusement, celle-ci contient aussi un texte sur l'enseignement de la poésie au lycée.

6. Pour que cet article ne soit pas surchargé de notes répétitives, nous avons attribué une lettre à chacun de ces textes. Leur mention entre parenthèses renvoie à la bibliographie tout comme le nom des autres auteurs mentionnés, suivis de la date de parution de leur travail.

7. Lire à ce sujet, par exemple, de Émile Quinet et Bernard Walliser, professeurs à l'École nationale des ponts et chaussées, « L'économiste, l'ingénieur et le médecin », *Le Monde de l'économie*, mardi 6 janvier 1998, p. V.

8. Voir, sur ce point, dans *DEES*, n° 112, juin 1998, p. 1, l'éditorial de Pascal Combemale.

9. Cf. A, p. 4.

tenir compte de cette dimension plurielle, mais pas n'importe laquelle. En effet, « l'interdisciplinarité peut signifier tout simplement que différentes disciplines se réunissent comme les différentes nations se réunissent à l'ONU [...]. Mais l'interdisciplinarité peut aussi vouloir dire échange et coopération, et devenir ainsi quelque chose d'organique » (B, p. 24). C'est évidemment cette deuxième forme qui a la préférence d'Edgar Morin. Et, pour montrer à quel point les échanges entre les différentes disciplines sont importants à ses yeux, il préfère la qualifier de « transdisciplinarité » (C, p. 27). Attention toutefois aux effets pervers ! En effet, si « les disciplines se referment et ne communiquent pas les unes avec les autres », c'est, paradoxalement, parce qu'elles ont en commun des postulats implicites, « comme le postulat de l'objectivité, l'élimination du problème du sujet, l'utilisation des mathématiques comme un langage et un mode d'explication communs, la recherche de la formalisation, etc. *La science n'aurait jamais été la science si elle n'avait été transdisciplinaire*¹⁰ » (C, p. 27).

De fait, « les principes transdisciplinaires fondamentaux de la science, la mathématisation, la formalisation, sont précisément ceux qui ont permis de développer le cloisonnement disciplinaire. Autrement dit, l'unité a toujours été hyper-abstraite, hyper-formalisée, et elle ne peut faire communiquer les diverses dimensions du réel qu'en abolissant ces dimensions, c'est-à-dire en unidimensionnalisant le réel » (C, p. 28).

Il faut donc abolir, autant que faire se peut, les cloisonnements disciplinaires.

... à la formation de disciplines hybrides

Contrairement à ce que l'on pense habituellement, poursuit Edgar Morin, « l'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines,

mais aussi celle des ruptures des frontières disciplinaires, d'empiétements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui finissent par s'autonomiser. Enfin, c'est en même temps l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines s'agrègent et s'agglutinent. Autrement dit, si l'histoire officielle de la science est celle de la disciplinarité, une autre histoire, qui lui est liée et inséparable, est celle des "inter-trans-poly-disciplinarités" » (B, p. 15-16)¹¹.

Et de citer en exemple « l'émergence de sciences que l'on peut dire polydisciplinaires » (A, p. 5) : la cosmologie, l'écologie, mais aussi l'histoire et la géographie. En revanche, rien sur les sciences économiques et sociales. Il s'agit pourtant, comme l'écrit Marcel Roncayolo dans les premières *Instructions officielles*, d'une discipline qui « correspond, à la différence des autres disciplines du second degré, à plusieurs ordres de recherches et d'enseignement supérieur » (*DEES*, n° 75, p. 81). Et si cette « polydiscipline » est jeune et n'existe pas en tant que telle dans l'enseignement supérieur, on est tout de même en droit d'être stupéfait de constater que le responsable d'une commission chargée de donner des conseils au ministère à propos d'une éventuelle réforme des lycées, par ailleurs observateur avisé de notre temps, ignore complètement – au moins lorsqu'il prend ses nouvelles fonctions – l'existence d'une matière dont l'approche pluridisciplinaire est régulièrement affirmée dans les textes officiels comme la principale caractéristique, et qui est donc tout à fait exemplaire de ce qu'il souhaite pour l'ensemble du second cycle des lycées.

On peut en être d'autant plus surpris qu'Edgar Morin fait largement référence à l'École des annales dont certains membres sont à l'origine de notre discipline, en particulier Marcel Roncayolo, auteur des premiers programmes et des premières instructions, et Guy Palmade¹². Sans

doute, encore une fois, l'ignore-t-il, et c'est bien dommage, car, à l'évidence, il a quelque sympathie pour elle qui s'est constituée « dans et par le décloisonnement : elle a d'abord ouvert l'histoire à l'économie et à la sociologie ; puis une seconde génération d'historiens y a fait pénétrer profondément la perspective anthropologique [...]. L'histoire ainsi fécondée ne peut plus être considérée comme une discipline *stricto sensu*, mais comme une science historique multifocalisée, à plusieurs dimensions – y compris celles des autres sciences humaines –, dont la perspective globale, loin d'être amoindrie par la multiplicité des perspectives particulières, prend toute sa valeur grâce à elles » (B, p. 18).

C'est « la constitution d'un objet à la fois interdisciplinaire, polydisciplinaire et transdisciplinaire » qui permet « de créer l'échange, la coopération et la polycompétence » (B, p. 19). Cet objet se définit autant par sa matérialité que par son homogénéité, plus que par les compétences exigées. Et de citer, parmi d'autres, l'exemple du rôle de la monnaie que l'on peut étudier à la lumière de différentes disciplines.

10. En italique dans le texte.

11. Déjà, au début du siècle, Max Weber mentionnait les empiétements d'un problème d'une discipline sur l'autre, mais cet économiste qui allait passer à la postérité comme l'un des plus grands sociologues de l'histoire n'en tirait pas les mêmes conclusions :

« Tous les travaux qui empiètent sur les spécialités voisines – nous autres économistes devons passer par là de temps à autre et cela arrive constamment et nécessairement aux sociologues – portent la marque d'une certaine résignation :

nous pouvons à la rigueur poser aux spécialistes des disciplines voisines des questions utiles qu'ils n'auraient pas vues si facilement en partant de leur point de vue, mais en contrepartie notre travail personnel restera inévitablement incomplet ». Et l'auteur de... *Economie et Société* d'enfoncer le clou : « De nos jours, l'œuvre vraiment définitive et importante est toujours une œuvre de spécialiste. Par conséquent, tout être qui est incapable de se mettre pour ainsi dire des ceillères et de se borner à l'idée que le destin de son âme dépend de la nécessité de faire telle conjecture, et précisément celle-là, à tel endroit dans tel manuscrit, ferait mieux tout bonnement de s'abstenir du travail scientifique » (Weber, 1969, p. 70-71) !

12. Cf. Elisabeth Chatel, « Le rôle des "Annales" », in Chatel et alii, 1990, p. 30-36.

Là encore, notre « polydiscipline », si Edgar Morin la connaissait, lui paraîtrait comme particulièrement exemplaire de ce qu'il préconise. Ne s'est-elle pas fondée sur l'idée qu'il fallait concentrer l'étude sur quelques objets-problèmes (la population, la famille, l'entreprise) auxquels les différentes sciences sociales (l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, la science politique notamment) devaient apporter leur éclairage ?

Aujourd'hui, il est vrai que cette vision a été quelque peu délaissée, notre matière étant, en son tronc commun¹³ au moins, bidisciplinaire – économique et sociologique – et les programmes, quasi encyclopédiques, ayant eu tendance à se rapprocher de plus en plus de ceux de l'enseignement supérieur. Il n'en reste pas moins que la philosophie interdisciplinaire des origines est encore bien présente, et que bien des objets d'étude, comme le marché, l'entreprise, le travail, les conditions de vie ou l'intervention des pouvoirs publics, par exemple, font l'objet d'une approche interdisciplinaire. Quant à l'option de première, « Science politique et société contemporaine », son institution récente marque un renforcement de notre interdisciplinarité, et peut-être donc un changement de tendance. À l'économie et à la sociologie, elle ajoute en effet la science politique, une discipline elle-même plurielle qui inclut à la fois la philosophie politique, le droit public et la sociologie, sans parler de la nécessité d'y prendre en compte les apports de l'histoire et d'autres sciences humaines¹⁴.

...où on apprend à problématiser

Nous venons de le voir, la position d'Edgar Morin est claire : « La mission première de l'enseignement est d'apprendre à relier », mais aussi « en même temps à problématiser » (D, p. 45). En effet, « relier et problématiser vont de pair. Si j'étais ensei-

gnant, j'essaierais de relier les questions à partir de l'être humain, en le montrant sous ses aspects biologiques, psychologiques, sociaux, etc. Ainsi, je pourrais accéder aux disciplines, tout en maintenant le lien humain, et dégager l'unité complexe de l'homme » (*ibid.*). Là encore, Edgar Morin semble ignorer qu'il y a, en France, plus de trois mille professeurs de SES qui font cela constamment dans le secondaire, au moins en partie.

Quant à problématiser, les élèves de la filière ES y sont exercés très précocement, ne serait-ce qu'en vue du baccalauréat où ils peuvent choisir d'être jugés sur le traitement d'un sujet de dissertation. Le candidat y est invité « à poser et à traiter, d'une façon organisée et réfléchie, un problème exigeant un effort d'analyse économique et/ou sociologique »¹⁵. Le futur bachelier ES acquiert donc des connaissances, certes, mais il apprend aussi à penser car il lui faut organiser une réponse cohérente à une question souvent complexe en faisant la synthèse de ses propres connaissances et des idées que lui suggèrent les documents disparates qui accompagnent le sujet. Voilà qui rejoint, une fois de plus, ce que Edgar Morin appelle de ses vœux : « Nous devons nous opposer à l'intelligence aveugle qui a pris presque partout les commandes, et nous devons réapprendre à penser : tâche de salut public qui commence par soi-même » (E, p. 53).

Reste que le verbe « réapprendre » a de quoi nous choquer. Voilà trente ans que nous apprenons à nos élèves à penser. Voilà trente ans que nous luttons contre l'aveuglement. Voilà trente ans donc, si l'on en croit Edgar Morin, que nous accomplissons une « tâche de salut public ». Voilà trente ans, enfin, que nous faisons ce que Max Weber attendait de la science – « La science contribue à une œuvre de *clarté* » (Weber, p. 98) – et de ceux qui détiennent, sinon « le » savoir, du moins une parcelle de savoir : « Si nous sommes, en tant que savants, à la hauteur de notre tâche [ce qu'il faut

évidemment présupposer ici], nous pouvons alors obliger l'individu à *se rendre compte du sens ultime de ses propres actes*, ou du moins l'y aider. [...] Lorsqu'un professeur obtient ce résultat je suis alors enclin à dire qu'il est au service de puissances "morales", à savoir le devoir de faire naître en l'âme des autres la clarté et le sens de la responsabilité » (Weber, p. 100).

Si l'on partage le point de vue d'Edgar Morin selon lequel une des tâches de l'école est d'apprendre à problématiser, alors on peut regretter l'époque où nos élèves n'avaient pas d'autre alternative que de choisir entre deux sujets de dissertation. Quoi qu'il en soit, la moindre des choses aurait été de prendre acte de l'expérience de ces pionnières de l'interdisciplinarité que sont les SES où l'on privilégie le travail de réflexion, et – pourquoi pas ?¹⁶ – d'appuyer la future réforme des lycées¹⁷ sur elle, au lieu de les évacuer.

POUR UNE RÉFORME DU LYCÉE

À la lecture de ce qui précède, nul ne sera surpris qu'Edgar Morin souhaite une réforme radicale de l'éducation, mais dont « les finalités, écrit-il, sont bien connues et formulées depuis longtemps » (1998 b). Il plaide, à l'instar de Michel de Montaigne, pour une tête bien faite plutôt que pour une tête bien pleine, et, à la suite

13. C'est-à-dire hors option de première, dont la plus grande partie est néanmoins de la sociologie politique.

14. Cf. Philippe Guillot, *Introduction à la sociologie politique*, Paris, Armand Colin, collection « Cours / Sociologie », 1998, p. 12-14.

15. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)*, n° 30, 4 septembre 1997, p. 2 017.

On notera la double conjonction de coordination « et / ou » qui marque bien le caractère transdisciplinaire des SES.

16. On a le droit de rêver.

17. Que le ministre s'est engagé à mettre en œuvre en octobre 1999 lors de la clôture du colloque national « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? ».

du Jean-Jacques Rousseau de l'*Émile*, pour une prise de conscience de la condition humaine et pour que l'école soit aussi l'école de la vie. Il plaide aussi pour une « école de la citoyenneté » (*ibid.*).

Les objectifs de la réforme

Ces finalités, on les retrouve, logiquement, dans les objectifs de réforme que se donne le Conseil scientifique dont il est le président. Les voici, tels qu'il les présente lors de la conférence de presse du 8 janvier 1998 : « Donner aux élèves, aux adolescents qui vont affronter le monde du troisième millénaire – leur monde – une culture, c'est-à-dire ce qui leur permettrait d'articuler, de relier, de contextualiser, c'est-à-dire de se situer dans un contexte et si possible de globaliser, de mettre dans un ensemble les connaissances qu'ils ont acquises » (A, p. 3). Et s'« il est effectivement impossible de démocratiser un savoir cloisonné et ésothérisé par nature », écrit-il ailleurs, « il est de plus en plus possible d'envisager une réforme de pensée qui permettrait d'affronter le formidable défi qui nous enferme dans l'alternative suivante : ou bien subir le bombardement d'innombrables informations qui nous arrivent en pluie quotidiennement par les journaux, radio, télé, ou bien nous confier à des systèmes de pensée qui ne retiennent des informations que ce qui les confirme ou leur est intelligible, rejetant comme erreur ou illusion tout ce qui les dément ou leur est incompréhensible. Ce problème se pose non seulement pour la connaissance du monde au jour le jour, mais aussi pour la connaissance de toutes choses sociales et pour la connaissance scientifique elle-même » (E, p. 51).

Donner une culture aux adolescents pour qu'ils soient capables d'affronter le monde dans lequel ils vont vivre leur vie d'adultes, cela ne correspond-il pas à l'ambition première

de notre discipline ? Son objectif fondamental de « conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes »¹⁸, « donc à la formation du citoyen nécessaire au fonctionnement d'une démocratie où les choix économiques et sociaux revêtent une importance majeure »¹⁹, évident pour chacun d'entre nous, est constamment réaffirmé dans la présentation des différents programmes, depuis les origines jusqu'à la « rénovation pédagogique » initiée par Lionel Jospin et, plus récemment encore, dans le préambule du programme de terminale « toiletté ». Edgar Morin ne renierait certainement pas, s'il la lisait, la présentation de l'actuel programme de seconde. Culture, interdisciplinarité et maîtrise de l'information y sont bien présentes : « L'enseignement de sciences économiques et sociales [...] est un enseignement de formation générale. Il a pour objectifs principaux d'ouvrir plus largement la culture des lycéens sur un ordre de réalités et de réflexions que leurs études antérieures ne leur ont permis d'aborder que d'une façon nécessairement sommaire, de les mettre en mesure de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent, et notamment son organisation économique, de tirer un meilleur parti de ce que leur apportent à ce sujet les divers moyens d'information et de communication, de les préparer ainsi à travailler et à agir en adultes producteurs, consommateurs, mais aussi citoyens plus conscients de leurs responsabilités. »²⁰

Et le ministre de l'Éducation lui-même, Claude Allègre, n'y trouverait-il pas son compte, lui qui considère que les responsabilités de l'école sont, certes, de « chercher, inventer les nouveaux savoirs, les nouvelles technologies, faire progresser les connaissances de base, inventer les nouvelles techniques, concevoir la nouvelle analyse »²¹, mais aussi « de préparer les jeunes à vivre en citoyen et à construire leur place dans ce monde en mouvement, de transmettre, plus que jamais, les valeurs

républicaines qui fondent notre vie collective et notre démocratie », notamment « l'apprentissage des comportements en société » ? Si c'est vraiment ce qu'il souhaite, qu'il en tire toutes les conséquences quant à notre place dans ses projets de réforme, d'autant qu'il ne semble pas hostile, lui non plus, à une pluridisciplinarité bien utile « pour rendre compte de la complexité du monde »²² !... À moins qu'il ne craigne « la réflexion critique, caractéristique de la discipline »²³ ?

Les modalités

« La réforme que j'envisagerais, poursuit Edgar Morin, n'a pas pour but de supprimer les disciplines, au contraire, elle a pour but de les articuler, de les relier et de leur donner une vitalité et une fécondité » (A, p. 7). « À quoi nous serviraient tous les savoirs parcellaires si nous ne les confrontons pas afin de former une configuration répondant à nos attentes, à nos besoins et à nos interrogations cognitives ? » (B, p. 25).

Que propose Edgar Morin concernant les sciences humaines ? « Faire réapparaître [...] l'unité multidimensionnelle de la réalité anthroposociale en articulant les unes aux autres ces sciences aujourd'hui disjointes, que sont l'histoire, la

18. Circulaire n° IV-446 du 12 octobre 1967, citée dans DEES, n° 75, p. 81.

19. « Les sciences économiques et sociales au lycée, document complémentaire », *Nouveaux programmes des classes de seconde, première et terminale des lycées*, tome I : Programme des classes de seconde générale et technologique (BOEN hors-série, 24 septembre 1992), p. 107.

20. *Ibid.*, « Sciences économiques et sociales (classes de seconde) », p. 103.

21. « Pourquoi un magazine ? », éditorial du numéro 1 du nouveau magazine du ministère de l'Éducation nationale, *XXI^e siècle*, mai 1998, p. 3.

22. Extrait d'une déclaration faite lors de « La remise des prix "Le Monde" de la recherche universitaire » cité dans *Le Monde*, dimanche 14 / lundi 15 décembre 1997, p. 28.

23. « Programme de sciences économiques et sociales, classe de première ES », BOEN, n° 3, 20 janvier 1994, p. 224.

sociologie, l'économie» (A, p. 7). Concernant la première de ces disciplines, il «ajoute que l'Histoire doit être conçue dans toute sa richesse multidimensionnelle, parce que l'Histoire, ce sont les événements, ce sont les crises, ce sont les bifurcations, mais ce sont aussi les mentalités, ce sont aussi les processus économiques, ce sont aussi les mœurs; c'est-à-dire la vie quotidienne, les relations à la mort, à l'amour, à la nature» (A, p. 8).

Pas un mot sur l'économie et la sociologie qu'il entend associer. Rien de plus normal au fond puisqu'il fait comme si les SES lui étaient inconnues. Et finalement, faisant fi de notre existence, Edgar Morin ne propose rien de moins que de nous réinventer!

Pour conclure

Même si elle a fonctionné de façon quelque peu chaotique, semble-t-il²⁴, la commission Morin a travaillé. Aucun de ses membres n'a démissionné et tous les présents à la dernière séance ont approuvé les propositions de son président, comme il le rapporte lui-même²⁵. On peut même affirmer que ses réflexions n'ont sans doute pas été inutiles puisque, notamment, l'idée d'une nécessaire transdisciplinarité—chère à Edgar Morin, nous venons de le voir—a été retenue dans le rapport Meirieu. Hélas, la plus transdisciplinaire des matières enseignées au lycée, la nôtre,

Principales références bibliographiques

CHATEL Élisabeth et alii, 1990, *Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, collection «Rapports de recherches».

DEES, 1989, «Les sciences économiques et sociales ont 20 ans», n° 75, mars.

MORIN Edgar, 1998 a, *Articuler les savoirs*, suivi de BONNEFOY Yves, *L'Enseignement de la poésie*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et CNDP. Les «textes choisis» d'Edgar Morin sont les suivants:

- A. «Conférence de presse du 8 janvier 1998 au ministère de l'Éducation»;
- B. «Articuler les disciplines», nouvelle version d'une communication au colloque «Interdisciplinarité» organisé en 1990 par le CNRS;
- C. «L'ancienne et la nouvelle transdisciplinarité», extrait de *Science sans conscience*, Paris, Le Seuil, collection «Points», 1990 (première édition: 1982);
- D. «Pour une réforme de la pensée», extrait des *Entretiens Nathan* des 25 et 26 novembre 1995;
- E. «La démocratie cognitive et la réforme de la pensée», nouvelle version d'un article paru en 1988 dans *Le Monde*.

MORIN Edgar, 1998 b, «Éducation: réforme ou réformettes?», *Le Monde*, jeudi 18 juin 1998, p. 16.

WEBER Max, 1969, «La vocation du savant», in *Le Savant et le politique*, Paris, Plon, première édition en langue allemande: 1919 (conférences prononcées à l'université de Munich en 1918).

n'en a en rien²⁶ bénéficié. Bien au contraire, semble-t-il, ce que Gisèle Jean résume ironiquement²⁷: «Quand on lit ce rapport qui parle de formation du citoyen et de méthodes actives, on pourrait croire que nous avons "tout bon". Eh bien non, le rapport ignore l'économie et le social!» ■

24. Béatrice Gurrey, «Les intellectuels de la commission Morin face à la complexité du "cher Edgar"», *Le Monde*, 30 avril 1998, p. 8.

25. «Une lettre d'Edgar Morin», *Le Monde*, vendredi 15 mai 1998, p. 10.

26. C'est, du moins, la conclusion qu'on peut en tirer au moment où ses lignes sont écrites. Il n'est pas interdit d'espérer.

27. Citée par Alain Faujas, «La grosse colère des professeurs de lycée», *Le Monde de l'économie*, mercredi 3 juin 1998, p. III. Cet article fait partie d'un dossier intitulé «Apprendre l'économie au lycée».