

Apprendre & Eduquer



Edgar MORIN

Aldo NAOURI

Marc JEANNEROD

Michel SERRES

Michel CÔTÉ

Danielle COLARDYN

Jérôme BINDÉ

Grand Lyon - Millénaire 3

La Direction Prospective et Stratégie d'agglomération du Grand Lyon est investie d'une double mission d'animation de la réflexion prospective et de mise en œuvre de nouvelles politiques : prise en compte du temps dans les politiques urbaines (Espace des temps), mise en œuvre de la concertation, mise en œuvre du développement durable (Agenda 21), élaboration d'un nouveau projet d'agglomération (Lyon 2020). Le centre de ressources prospectives Millénaire 3 a pour mission d'irriguer ces différentes démarches et l'ensemble des politiques publiques de l'agglomération. Pour ce faire, il anime et capitalise les réflexions sur le devenir de l'agglomération lyonnaise et au-delà, de l'aire métropolitaine. Ces réflexions sont par essence, permanentes et collectives. Elles concernent et doivent impliquer, outre les élus et les services du Grand Lyon, les partenaires de ce dernier, les habitants de l'agglomération et de nombreux acteurs d'horizons divers.

La démarche d'Economie & Humanisme

L'humanisme sur lequel se fonde le projet d'Economie & Humanisme se rapporte et s'adresse à des femmes et des hommes pluriels dans leurs origines et le sens qu'ils donnent à leur existence. Il n'est ni dogmatique, ni moralisateur, mais éthique ; il en appelle à la responsabilité de chacun face au devenir de tous.

Toute réalité, tout enjeu collectif a une dimension économique. Celle-ci peut être abordée en tant que telle, mais elle ne se comprend véritablement qu'en relation avec tout ce qui constitue et fait évoluer les sociétés (facteurs culturels, démographiques, dynamiques sociales...).

Eclairer, analyser, mettre en relation, dans le temps et dans l'espace, cette dimension économique vise à donner aux acteurs sociaux, du simple citoyen au décideur, une part des clés pour maîtriser les réalités qui sont les leurs, dans une finalité de développement équitable et solidaire.

Fondée en 1942, l'association Economie & Humanisme regroupe une revue, un centre d'études, un centre de documentation, une organisation, un pôle de débats et colloques.

La démarche du MUSEUM

Le Muséum accorde une place importante aux enjeux sociaux contemporains. Il prépare ainsi sa transformation en Musée des Confluences, musée de sciences et de sociétés.

Ce musée se veut multidisciplinaire et thématique. Tout ce qui est humain l'intéresse. L'exposition de synthèse et de référence du musée aura trois volets. Le premier portera sur les origines et la destination : " d'où venons-nous et où allons-nous ? " Le deuxième parlera des interrelations entre la personne et son environnement, qu'il soit naturel ou culturel. Le troisième abordera la problématique de la transformation, (adaptation, révolution...) et des moments de passage où les rapports entre sciences et sociétés induisent le changement.

La réflexion citoyenne – son engagement envers les populations – fait partie du projet culturel du musée. Les lieux de compréhension, d'échanges, de partage ont intérêt à travailler ensemble pour enrichir les débats et permettre une meilleure compréhension du monde.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction | 4 |
| Éduquer pour l'ère planétaire | 7 |
| L'exposé d'Edgar Morin | 7 |
| Les échanges | 13 |
| Petite enfance et rôle des parents | 15 |
| L'exposé d'Aldo Naouri..... | 15 |
| Les échanges | 19 |
| Système nerveux et apprentissage | 21 |
| L'exposé de Marc Jeannerod | 21 |
| Les échanges | 25 |
| Apprendre et se former en Europe | 29 |
| L'exposé de Danielle Colardyn..... | 29 |
| Les échanges | 37 |
| Le musée entre patrimoine et avenir | 39 |
| L'exposé de Michel Côté..... | 39 |
| Les échanges | 45 |
| Savoir, invention, éducation | 47 |
| L'exposé de Michel Serres | 47 |
| Les échanges | 53 |
| Avenir des valeurs, éthique du futur et éducation | 57 |
| L'exposé de Jérôme Bindé | 57 |
| Les échanges | 65 |

Merci à ...

Jérôme BINDÉ, sous-directeur général adjoint pour les sciences sociales et humaines, directeur de la division de la prospective, de la philosophie et des sciences humaines à l'UNESCO,

Danielle COLARDYN, expert auprès de la Commission Européenne, ancien administrateur à l'OCDE et professeur au Collège d'Europe (Bruges),

Michel CÔTÉ, directeur du Muséum de Lyon et du futur Musée des Confluences,

Marc JEANNEROD, neurophysiologiste, directeur de l'Institut des Sciences Cognitives (CNRS) jusqu'en 2003, membre de l'Académie des sciences,

Aldo NAOURI, médecin pédiatre, auteur de nombreux ouvrages,

Edgar MORIN, philosophe, anthropo-sociologue, directeur de recherche émérite au CNRS,

Michel SERRES, philosophe, historien de la philosophie et des sciences, membre de l'Académie Française,

qui ont été les conférenciers du cycle ;

les équipes de **Millénaire 3 et du Muséum**, ainsi que les équipiers, bénévoles et salariés, d'**Economie & Humanisme**,

qui ont préparé ce cycle, animé ces rencontres et rédigé ce cahier ;

Doc Forum-la Biennale du Savoir,

qui a soutenu activement le cycle,

Jean-Pierre Pini, réalisateur, et les équipes de **Cités Télévision**,

qui ont enregistré et diffusé les cinq conférences données au Grand Lyon.

Introduction

Ce document reproduit les sept conférences proposées aux habitants du Grand Lyon pendant l'année 2004-2005. Certaines d'entre elles ont connu une grande affluence, jusqu'à plus de quatre cents personnes. Les textes des conférences elles-mêmes sont accompagnés d'un bref résumé des échanges qui ont suivi et qui témoignent de la qualité des débats et de la profondeur de cette réflexion collective.

Comme les années précédentes, ces conférences sont une initiative commune d'Economie et Humanisme, de Millénaire 3 et du Muséum d'Histoire Naturelle. Elles se sont tenues alternativement dans la salle des délibérations du Grand Lyon et dans celle du Conseil Général du Rhône. Commencées en 2001-2002 par un cycle sur l'évolution des valeurs dans la société française, elles se sont poursuivies en 2002-2003 par l'analyse des enjeux de société les plus significatifs, analysés à travers le thème de la raison et de la déraison. L'avant dernier cycle, celui de 2003-2004, a accentué l'aspect prospectif de notre réflexion collective en s'interrogeant sur l'avenir de l'humanité et ses périls, en mettant en lumière les sept défis principaux à relever : pauvreté et solidarités, guerres et paix, rencontre des cultures, démocratie à l'épreuve, menaces sur l'environnement, révolution du vivant, et humanisation de l'humain.

L'ensemble des contributions des précédents cycles est accessible sur le site millenaire3.com, centre de ressources prospectives du Grand Lyon.

Le dernier cycle de conférences (2004-2005), dont vous lirez ici les textes, s'est donné comme objectif de creuser le septième défi à relever, celui de l'humanisation de l'humain. Pour échapper aux menaces que constitue pour l'avenir de l'humanité notre propre barbarie, nous avons pensé qu'une réflexion sur l'éducation s'imposait. Sans partager l'optimisme d'un Victor Hugo, auteur de la formule célèbre « ouvrez une école et vous fermerez une prison », il nous a semblé qu'entre la complexité du présent et les incertitudes de l'avenir, les perspectives de « l'apprendre et de l'éduquer » méritaient une attention particulière.

Trois de nos conférenciers ont beaucoup contribué à nourrir cette attention en nous faisant profiter des importants travaux menés par l'UNESCO et inspirés par Jacques Delors, avec son rapport « l'éducation pour tous tout au long de la vie ». Jérôme Bindé, directeur de la prospective, de la philosophie et des sciences humaines à l'UNESCO donna la dernière conférence. Outre la brillante synthèse qu'il nous proposa, il nous permit de situer deux autres de nos conférenciers qui l'avaient précédé dans ce cycle : le philosophe Michel Serres et l'auteur de ce nouveau discours de la méthode qu'est Edgar Morin. Il nous permit de comprendre l'importance des contributions de ces deux éminents esprits à la réflexion de l'UNESCO.

En ouverture, Edgar Morin nous fit profiter de son travail, en particulier sur *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* et sur *L'Éthique*, sixième volume de sa *Méthode*, paru en 2004. Avec lui, nous sommes entrés dans la pensée de la complexité : des conditions de la connaissance, nous sommes passés à la recherche de l'identité humaine avec ses interdépendances, puis furent exposées les exigences de la compréhension humaine qui va jusqu'à reconnaître l'autre comme humain au-delà de ses paroles et même de ses actes, et ce, pour ajouter de la complexité à la complexité, dans un contexte de montée des incertitudes et d'ouverture planétaire. Chacun n'a donc pas trop de la totalité de sa vie pour s'humaniser, condition nécessaire pour que l'humanité ne sombre pas dans l'autodestruction, dont Edgar Morin ne nous a pas caché, qu'à son avis, elle avait malheureusement une forte probabilité, ce qui est dire l'importance des responsabilités humaines.

Michel Serres intervint plus tard dans le cycle, mais son point de vue était très complémentaire de celui d'Edgar Morin. Sous le titre « Savoir, invention, éducation » il devait répondre en réalité à la question « que faut-il enseigner ? ». À la suite de *Rameaux*, paru en 2004, la réponse a défini le système des savoirs actuels comme marqués par le souci du « format ». C'est celui des techno-sciences qui, à la fois, reposent sur un certain formatage, mais, en même temps, se voient obligées de s'en échapper pour inventer. Le « format » souffre d'une grande ambivalence, puisque son efficacité pour transmettre le savoir fait obstacle à l'invention qui nécessite d'en sortir. La réflexion de Michel Serres cherche à remonter le rameau d'où vient l'humanité et propose d'organiser l'éducation et la transmission des connaissances sur ce qu'il appelle le Grand Récit, celui des origines et du devenir de l'humanité.

Les autres conférences approfondirent des points plus particuliers de l'« apprendre et de l'éduquer ». Dans le domaine de la parentalité, le pédiatre Aldo Naouri nous éclaira sur les comportements souhaitables en distinguant dans les fonctions parentales, la génitrice, la sociale et la fonctionnelle. Nous avons profité ici d'études de cas venus de l'immense expérience de ce praticien.

Avec le neurophysiologiste Marc Jeannerod, nous nous sommes attachés au développement cérébral et à l'activité neuronale de l'espèce humaine, avec les conséquences à tirer du fait que le cerveau du petit d'homme se développe considérablement après la naissance à la différence des autres animaux. La place centrale est donc à accorder aux apprentissages en s'appuyant sur les diverses stimulations possibles.

Le processus de construction d'une unité européenne dans lequel nous sommes engagés offre, dans les domaines de l'éducation et de la formation, des chances d'ouverture aux nouvelles générations. La question de la comparaison entre les différents pays aux différents niveaux, et jusqu'à la formation permanente, fut présentée par un expert auprès de la Commission européenne, Danielle Colardyn. Elle souligna la confiance réciproque que se faisaient les pays membres de l'UE dans ce processus d'harmonisation et d'échange.

Pour apprendre tout au long de la vie, les moyens sont multiples. L'importance de l'un d'eux fut présenté par Michel Côté, responsable de la conception et de la réalisation du futur Musée des Confluences. La fonction d'éveil et de prise de conscience, et donc d'ouverture à de nouveaux apprentissages, que remplissent les musées fut particulièrement mise en valeur, ainsi que les exigences d'immersion dans la complexité de nos sociétés.

Ceux qui ont eu la chance de participer à ces conférences, ou au moins à quelques-unes d'entre elles, retrouveront ici l'écho de moments d'excitation intellectuelle, de gravité ou de bonheur. Nous souhaitons une bonne lecture à ceux qui les découvriront au moyen de l'écrit.

Economie et Humanisme

L'affiche



**Millénaire 3,
Economie & Humanisme, et le Museum
vous invitent à un cycle de conférences-débats**

avec la participation de Doc Forum-la Biennale du Savoir

Apprendre & Eduquer

Entre complexité du présent et incertitudes de l'avenir,
apprendre ensemble à construire l'humanité future

Edgar MORIN

Philosophe, anthropo-sociologue,
directeur de recherche émérite au CNRS

Éduquer pour l'ère planétaire

mardi 19 octobre 2004

Aldo NAOURI

Médecin pédiatre

Petite enfance et rôle des parents

mardi 7 décembre 2004

Marc JEANNEROD

Neurophysiologiste, Institut des Sciences Cognitives (Lyon)

Déterminismes biologiques et capacités d'apprendre

mardi 11 janvier 2005

Michel SERRES

Philosophe, membre de l'Académie Française

Savoir, éducation, invention : l'homme devant son avenir

mardi 8 février 2005

Michel CÔTÉ

Directeur du Museum

Entre patrimoine culturel et invention de l'avenir

mardi 1^{er} mars 2005

Danielle COLARDYN

Expert auprès de la Commission Européenne

Ancien Administrateur à l'OCDE et Professeur au Collège d'Europe (Bruges)

Apprendre et se former en Europe

mardi 5 avril 2005

Jérôme BINDÉ

Sous-directeur général de UNESCO, adjoint pour les sciences
sociales et humaines, Directeur de la Prospective

Éducation pour tous, avenir des valeurs et éthique du futur

mardi 3 (ou 17) mai 2005

Grand Lyon (Salle du Conseil de Communauté), de 18 heures à 20 heures - 20 rue du lac - Lyon 3^e
Entrée gratuite

Contact : Economie & Humanisme - Sandra Marques - tél. : 04 72 71 66 66 - mél : sandra.marques@economie-humanisme.org

MUSEUM

Economie & Humanisme

GRANDLYON
communauté urbaine

Millénaire3

↳ Éduquer pour l'ère planétaire

→ L'exposé

Edgar Morin ¹

Je suis ému de me trouver dans ce Lyon où j'ai été étudiant et résistant ; les souvenirs se lèvent en foule, mais je vais les refouler. Je voulais vous dire aussi mon contentement d'être accueilli par Economie et Humanisme, avec qui j'ai une communauté de préoccupations. Aussi, bien que lointain et étranger, je me sens chez moi ici.

« Éduquer pour l'ère planétaire », cela pose une première question : qu'est-ce que l'ère planétaire ? Comment en avoir une connaissance pertinente ? Nous savons que, dans cette ère planétaire, les humains se trouvent, d'une certaine façon, en interconnexion, en interdépendance, et vivent un destin commun, à la mesure des menaces qui pèsent sur eux.

D'autre part, conscients de l'ensemble des interactions multiples entre les processus économiques, politiques, ethniques, religieux, comment affronter l'incertitude qui nous saisit de plus en plus devant le problème du devenir de l'humanité ? Quelles sont les attitudes éthiques fondamentales à promouvoir ? Il ne faut pas esquiver les problèmes de la connaissance, de l'identité humaine, de la compréhension humaine, de l'incertitude. Ce sont des thèmes que j'ai avancés quand j'ai écrit le texte, demandé en 1999 par l'UNESCO, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (2). Plus que de savoirs, il s'agit de sept types de problèmes fondamentaux. Or, ils sont complètement désintégrés ou ignorés dans nos enseignements habituels. Je les reprends ce soir en les organisant sous six rubriques.

Le problème-clé de l'erreur et de l'illusion

Nos enseignements distribuent des connaissances, mais sans jamais poser la question : « qu'est-ce que connaître ? ». La réflexion sur la connaissance est réservée à un petit secteur dans l'univers philosophique, qu'on peut appeler la recherche épistémologique. Or ce problème est propre à tout être humain ; c'est le problème-clé de l'erreur et de l'illusion. K. Marx disait : « Les hommes ne savent pas ce qu'ils sont, ne savent pas ce qu'ils font. » Lui croyait le savoir, mais il ne l'a pas su !

Quand nous regardons le passé, nous constatons un tissu d'erreurs et d'illusions, y compris dans le passé récent : par exemple, la foi dans le communisme, ou dans le libéralisme économique... Des idées qui semblaient certaines, indubitables, sont aujourd'hui contestées. Combien d'erreurs et pas seulement jusqu'à la révolution copernicienne, mais jusqu'à une époque très récente ! Erreurs sur l'univers, sur la vie...

Sommes-nous lucides et délivrés de toutes ces erreurs ? La tendance générale est de croire que nous avons enfin conquis la connaissance certaine et pertinente. Or c'est une méprise. Il nous faut revenir sur notre sentiment d'être débarassés de l'illusion. Toute connaissance est une traduction, en même temps qu'une reconstruction. La moindre perception ne peut pas être considérée comme une photographie de la réalité. Ainsi, dans la perception que j'ai des assistants de ce soir, ma rétine voit en beaucoup plus grand les personnages du premier plan et, en petit, les personnages du fond.

(1) Philosophe, anthropo-sociologue, directeur de recherche émérite au CNRS. Conférence donnée le 19 octobre 2004.

(2) Publié en 1999 par l'UNESCO et paru aux Éditions du Seuil, en 2000.

Or, jamais je n'ai l'impression que les personnages du fond sont des nains et que ceux du premier plan sont des géants ! Pourquoi ? Parce qu'un processus, la constante perceptive, rétablit automatiquement les vraies dimensions, quelles que soient les illusions que donne la distance.

Ce qui montre qu'une perception visuelle est la transformation de stimuli, qui parviennent à des myriades de cellules oculaires et sont métamorphosés en messages codés qui arrivent dans de nombreuses régions du cerveau et sont immédiatement transformés en une perception (3). Ce qui est vrai de la perception l'est encore plus de l'idée, puisque elle-même est une traduction et une reconstruction de ce que nous pensons être le réel.

De fait, il n'y a aucune différence intrinsèque entre la perception et l'hallucination. La seule chose qui nous permette de les distinguer, c'est la discussion avec d'autres. Il y a toutefois des cas d'hallucinations collectives... Ce qui nous permet de distinguer l'authenticité de la perception, ce ne sont pas des facteurs intrinsèques à notre cerveau, ce sont beaucoup plus notre réflexion et notre considération du monde empirique dans lequel nous sommes.

De plus, l'empreinte culturelle, qui commence avec la famille et se poursuit à l'école, imprime des idées reconnues comme évidentes. Certaines s'imposent d'elles-mêmes et d'autres, qui semblent fausses, sont rejetées. C'est la force de la normalisation. Ce phénomène est incontestable, même dans une société ouverte et plurielle comme la nôtre. Dans les sciences elles-mêmes, des idées reconnues comme évidentes mettent beaucoup de temps à être rejetées quand apparaît un phénomène qui les contredit. Par exemple, l'idée que le sida était dû à un virus était impossible. Ce sont quelques biologistes déviants qui ont fini par faire reconnaître la validité de cette idée : une molécule, le prion, pouvait transmettre une maladie. Cela paraissait complètement hérétique vis-à-vis de la conception antérieure de la transmission de la maladie... Nous devons donc, en permanence, rester vigilants quant à la connaissance.

De surcroît, les idées ne sont pas purement et simplement des instruments par lesquels nous connaissons le réel. Quand elles correspondent à des croyances profondes d'une communauté, les idées prennent une force et une énergie incroyables. De même que les dieux secrétés par des communautés, donc par des esprits humains, deviennent des entités terrifiantes, aptes à nous demander des offrandes et les prières les plus obséquieuses, capables de nous dire de mourir ou de tuer en leur nom, de même, les grandes idées, qui ont succédé aux dieux (les idéologies), peuvent être elles-mêmes des forces qui nous demandent de mourir pour elles. On peut mourir ou tuer pour une idée. Les idées sont encore plus têtues que les faits. Donc, ce phénomène de possession par les idées ne doit pas être oublié.

Enfin, il y a le problème de ce qu'on peut appeler les paradigmes – que je définis comme les principes fondamentaux qui gouvernent les conceptions, les théories, les connaissances – et qui sont invisibles. Ainsi, pendant très longtemps, la science a obéi à un paradigme que l'on peut appeler de disjonction et de réduction. C'est-à-dire que, pour connaître, il fallait séparer, réduire la connaissance d'un tout complexe à celle de ses éléments de base.

Par exemple, un paradigme de relation entre l'humain et le naturel affirme : « pour connaître l'humain, il suffit de le considérer comme un être naturel et de réduire tout phénomène humain à un phénomène naturel. » De fait, on trouve des caractéristiques humaines déjà présentes chez des singes, des mammifères. Mais, en réduisant l'humain au naturel, on oublie ce qu'il y a de plus remarquable : les phénomènes de langage et de conscience. Inversement, on va comprendre l'humain en opérant une disjonction totale, en éliminant l'homme biologique, alors que notre corps est biologique, de même le cerveau grâce auquel je parle. Ce dogme de la disjonction a dominé et continué à dominer notre connaissance universitaire. Il faut comprendre qu'il y a une relation indestructible entre l'humain et le naturel : nous sommes issus d'un monde naturel dans lequel nous continuons à être immergés, mais nous en sommes éloignés par l'esprit, par la conscience.

En bref, quand on voit les risques d'erreurs et d'illusions qui règnent sur la connaissance, il faudrait en conclure que, dès les petites classes, on devrait enseigner les difficultés de la connaissance, et, par là même, la connaissance pertinente.

Qu'est-ce qu'une connaissance pertinente ?

C'est une connaissance qui ne se trouve ni dans la quantité d'informations, ni dans la sophistication mathématique, mais dans l'aptitude à mettre en contexte et en relation.

Quand nous faisons une traduction à partir d'une langue étrangère, nous savons que des mots sont polysémiques, qu'ils ont une pluralité de sens possibles. Pour fixer le sens du mot, il faut essayer de concevoir le sens de la phrase. Mais, pour cela, il faut aussi essayer de comprendre le sens du mot. Il faut faire, sans arrêt, un va-et-vient de l'ensemble de la phrase au mot, et même de l'ensemble du texte au mot. Et le texte, lui-même, doit être situé dans son contexte.

Ce qui est vrai pour la parole est vrai de tout : on ne peut rien concevoir de ce qui est vivant et de ce qui est humain hors de son contexte. Nous avons cru, par exemple, que nous pouvions penser l'humain hors de son contexte écologique et qu'il suffisait que l'humanité, dans son développement technique et scientifique, maîtrise la nature, la domine, la contrôle, pour arriver à une plénitude de liberté.

(3) De même, quand nous lisons, l'œil fait de petits bonds tout au long de la phrase, il ne perçoit que des petits blocs de lettres et reconstitue l'ensemble ; c'est pour cela que, parfois, on peut se tromper et ne pas voir des fautes d'orthographe ou des coquilles d'imprimerie.

Or, nous nous rendons compte aujourd'hui que cette conquête de la nature conduit non seulement à la dégradation de cette nature, mais à la dégradation de nos vies. C'est le problème écologique tel qu'il a été révélé depuis les années 1970.

On peut dire que l'enseignement par disciplines fermées sur elles-mêmes atrophie l'aptitude naturelle de l'esprit à contextualiser, et réduit le réel à une seule dimension. Aujourd'hui, la politique tend à se réduire à l'économique, au lieu de l'intégrer. Malheureusement, quand le politique est réduit à l'économique, et que l'économique lui-même se manifeste dans le calcul, le propre de celui-ci est d'ignorer la chair, la passion, l'amour, la souffrance, le malheur, etc.

Nous nous trouvons donc devant le problème d'une connaissance qui sache relier. L'économique, par exemple, est à relier aux autres dimensions de l'expérience humaine, parce qu'il est évident que, dans l'économie, jouent les passions humaines, que, dans la pulsion d'acheter, il y a des facteurs psychologiques, affectifs, voire mythologiques, comme les phénomènes de panique et de rumeur qui entrent dans les mécanismes de la Bourse. Le problème fondamental est de penser qu'il faut mettre tout phénomène en relation avec le global, avec le système dont il fait partie. Il n'y pas, d'un côté, le global qui permettrait d'éliminer le particulier, le singulier, le local, pas plus que le local et le singulier qui ignoreraient le global. Il faut saisir le jeu permanent entre le global et le local. C'est un des problèmes fondamentaux de l'ère planétaire, où le tout surdétermine les parties, alors que les parties elles-mêmes influent sur le tout, comme nous le voyons dans les affaires de l'Afghanistan, de l'Irak, du 11 septembre 2001, etc.

Il nous faut donc, d'abord, un outillage intellectuel capable de relier. C'est ce que j'ai voulu faire dans le travail que j'ai appelé « La Méthode » : un effort pour dégager ces outils intellectuels, comme l'idée de la dialogique, la boucle récursive, les principes de globalité, etc. Le problème est que la connaissance parcellaire et morcelée nous rend incapables de concevoir des problèmes fondamentaux et globaux. Or, tous nos problèmes, y compris nationaux et locaux, relèvent de problèmes fondamentaux et globaux, et donc de la connaissance de l'ère planétaire.

L'identité humaine

Nous en arrivons à ce point central qu'est l'identité humaine. Il est extraordinaire que la connaissance de ce que nous sommes, comme êtres humains, soit, dans nos enseignements, complètement désintégrée. Pourtant, nous sommes des êtres à la fois culturels, psychologiques, biologiques, et nous savons que la réalité biologique, elle-même, est constituée d'interactions physico-chimiques. Il y a donc un problème dans une approche basée sur une disjonction.

Bien entendu, dans notre connaissance, ce qui est humain se distingue de tout ce qui est strictement naturel. Mais nous sommes le fruit d'une évolution vieille de quatre mil-

liards d'années sur la planète Terre, à partir d'unicellulaires, donc à la suite d'une différenciation et d'une complexification formidables. Nous portons, transformées, les premières cellules qui sont apparues sur Terre. La vie, elle-même, est apparue tardivement sur cette petite planète, mais tous ces matériaux fondamentaux sont issus d'une cosmogénèse : les particules qui sont dans nos organismes ont pu être formées dans les premières secondes de l'Univers. Par exemple, les atomes de carbone nécessaires à la vie se sont formés dans un soleil antérieur au nôtre, qui a explosé et disparu. Bref, nous sommes entièrement immergés dans une histoire cosmique que nous portons en nous, mais nous sommes aussi porteurs d'une autre histoire : l'histoire propre de l'humanité.

Le problème de notre humanité est à poser dans le fait que l'humain n'est ni l'individu seul, ni la société seule, ni l'espèce biologique seule, appelée Homo sapiens.

L'humain se définit de façon trinitaire. Il y a **trois entités** qui, comme dans la Trinité chrétienne, sont absolument **interdépendantes** et se génèrent l'une l'autre. Pourquoi ? Parce que l'individu humain est évidemment le produit d'un processus de reproduction biologique, d'une espèce ; mais, pour que cette espèce continue, il faut que deux individus s'accouplent (du moins jusqu'à présent, parce qu'il y a maintenant des procédés sophistiqués). D'autre part, une société est le produit des interactions entre les individus. Mais, une fois que la société existe, elle produit ses propres réalités, ce qu'on peut appeler ses émergences, qui agissent sur les individus par la culture, le langage... Autrement dit, nous produisons la société, mais la société elle-même nous produit en tant qu'individus accomplis. L'espèce nous a produits, mais, nous, nous produisons l'espèce. Et ces trois réalités sont inséparables ; concevoir ce type d'inséparabilité est un problème de complexité. Sinon je dis que l'humain, c'est 30 % de biologique, 30 % d'individu, et 30 % de social. Cela n'a pas de sens. C'est le lien entre les trois qui est extrêmement important.

Pourquoi ai-je évoqué la cosmogénèse, processus où s'inscrit l'anthropogénèse ? Parce que, pour comprendre l'être humain, il faut associer deux cultures totalement séparées : la **culture scientifique** et celle qu'on appelle **humaniste**, artistique, littéraire, philosophique. Pour comprendre l'être humain, il faut puiser dans la cosmologie, dans les sciences de la terre, dans la biologie, dans l'histoire de l'évolution, dans la préhistoire, avec tout le processus de l'homínisation. Or, actuellement, dans l'éducation, il n'est pas possible d'appréhender l'ensemble de ces données. De plus, les sciences humaines sont extrêmement morcelées. Il y a des conflits de prééminence et de très mauvaises communications entre l'histoire, la sociologie, la psychologie, l'économie, la connaissance des religions. Or, tout destin humain est à la fois psychologique, social, historique, etc.

Il nous faut donc reconstituer l'**identité humaine** qui finalement **est une et multiple**. Ce qui est un grand paradoxe de l'humanité. Les êtres humains ont une origine commune, ils ont des traits fondamentalement identiques,

que ce soit génétiquement, anatomiquement, ou cérébralement. Cela dit, nous savons très bien qu'il y a de très grandes diversités entre individus et d'extrêmes variétés entre les cultures. À partir d'un tronc commun de l'humanité, qui est peut-être apparue en Afrique, il y a eu une première époque planétaire – celle de la diaspora de l'humanité sur tous les continents – où les cultures se sont différenciées, où les hommes se sont particularisés, comme les mythes, les musiques... Et la compréhension est devenue très difficile entre ces groupes. Mais, quand on observe ces langages, on perçoit la même structure à travers cette diversité, une articulation semblable dans toutes les langues, quelles qu'elles soient. Il y a de la musique dans toutes les sociétés ; mais la musique ne se connaît que par les musiques ; de même que le langage ne se connaît que par les langages. Le mythe ne se connaît qu'à travers les mythes. Autrement dit : tout ce qui est un est en même temps divers ; on ne peut pas dissocier la connaissance de l'un de la connaissance du divers.

Le plus souvent, ou bien on privilégie **l'unité**, et on pense que les différences sont tout à fait secondaires, ou bien on privilégie **les différences**, et on pense que l'unité elle-même est seulement formelle, arbitraire. Ce type de querelles a commencé au XVIIIe siècle, avec Voltaire disant : « les Chinois sont comme nous ; ils ont les mêmes passions, les mêmes amours, les mêmes ambitions... », et le philosophe allemand Herbart affirmant : « il y a impossibilité, une hétérogénéité de culture à culture ; d'une culture à l'autre, il y a un saut, deux mondes différents ». L'un et l'autre avaient raison, l'un insistant sur la diversité et l'autre sur l'unité. Le grand problème mental est de pouvoir lier l'un à l'autre, c'est-à-dire concevoir l'unité du multiple et le multiple de l'un.

Pour connaître l'humain, ce ne sont pas seulement les sciences humaines qu'il faut lier les unes aux autres ; il faut aussi ouvrir ce trésor que constituent **la littérature** et la poésie. Pourquoi ? Parce que les sciences humaines sont nécessairement abstraites, alors que le roman montre des individus en tant que sujets, avec leur subjectivité, leurs émotions, leurs passions, leurs relations à autrui, leur complexité mentale, leurs rapports au monde. Et ce, de Dostoïevski à Proust.

La complexité humaine, qui est distincte, désintégrée lorsqu'elle est appréhendée d'un point de vue scientifique, apparaît unifiée dans la littérature. Quand nous sommes au cinéma ou au théâtre, ou que nous lisons un roman, pourquoi comprenons-nous que le gangster, le parrain incarné par Marlon Brando ou Al Pacino, n'est pas seulement un criminel, mais aussi un père, un frère, qui a ses passions..., alors que, dès que nous sortons du cinéma, nous ne voyons que le gangster, le salaud ? C'est que la participation subjective, que suscite le film ou le roman, nous permet de saisir la complexité de l'autre.

La poésie joue un rôle fondamental comme initiation à la qualité poétique de la vie. Alors qu'on a défini l'humain comme *homo sapiens*, *homo faber*, *homo oeconomicus* – c'est-à-dire uniquement par rapport à la raison –

l'homme est *sapiens-demens*. La folie et le délire ne sont pas une maladie mais un élément de la relation, parce que la raison pure n'existe jamais chez l'humain. C'est ce qu'ont montré les travaux d'Antonio Damasio et de Jean-Didier Vincent : il n'y a pas de raison pure ; des centres émotionnels sont toujours mobilisés. À partir de l'émotion, il peut certes y avoir un glissement. Le problème humain concerne sa dialogique, c'est-à-dire sa relation complémentaire et antagoniste entre rationalité et démesure : différentes formes de démesures, dont celle que les Grecs appelaient *ubris*, la démesure. L'homme n'est pas seulement *faber*, fabricant d'outils ; c'est aussi un être tout à fait unique. Il n'est pas seulement guidé par l'intérêt économique, selon la conception qui a triomphé à partir du XVIIIe siècle. Il est aussi guidé par des pulsions ludiques, qui peuvent l'amener à jouer et à gaspiller.

Autrement dit : l'être humain n'est pas seulement *prosaïque* ; il est aussi *poétique*. Il vit dans l'émotion, la passion, la communion, l'amour... Hölderlin disait (c'était un peu prématuré) : « l'homme habite *prosaïquement-poétiquement* la Terre ». C'est cela qui est extrêmement important pour concevoir l'humain.

La compréhension humaine

La compréhension humaine ne consiste pas seulement à mettre ensemble tous les éléments de connaissance pour essayer de les articuler, ou de les synthétiser. Dans les relations humaines, la compréhension nécessite une sympathie, **une empathie** qui nous permet de ressentir ce que ressent celui qui est heureux, qui pleure, qui est malheureux, etc. Il est évident que comprendre quelqu'un qui pleure, ce n'est pas lui dire : « Excusez-moi, puis-je prélever quelques gouttes de vos larmes pour les examiner au microscope et voir leur degré de salinité pour comprendre ? » C'est comprendre que pleurer exprime un chagrin que nous avons nous-mêmes ressenti. C'est grâce à la compréhension humaine que nous pouvons avoir quelques élans pour les misères, les malheurs, les souffrances, qui sont de plus en plus nombreux aujourd'hui sur notre planète, laquelle a besoin de compréhension.

Cette carence de compréhension est surprenante. Bien entendu, il est très difficile de comprendre des êtres qui ont des rites et des croyances différents des nôtres. Mais, dans notre propre société, au sein d'une même famille, d'une même profession, **il y a des incompréhensions**. Pourquoi ? Parce que nous sommes nous-mêmes prisonniers d'un processus d'auto-justification qui nous amène à rejeter la faute sur autrui. Nous avons cette tendance, que les Anglais appellent la *self destruction*, qui consiste à se mentir à soi-même, à s'avantager soi-même psychologiquement et à toujours considérer l'autre comme étant dans son tort. Nos colères, nos indignations réduisent la compréhension.

On se retrouve de nouveau devant ce problème de complexité. Hegel disait : « Si j'appelle criminel quelqu'un qui a fait un crime dans sa vie, j'élimine tous les autres traits de son existence pour ne considérer que ce trait. » Je réduis donc toute sa personnalité à la criminalité.

Cette remarque est d'une portée très profonde, très générale. Quoi qu'on pense de Cesare Battisti aujourd'hui – qui a pu commettre des crimes de sang –, il n'y a pas à réduire cette personnalité à ces actes.

Quand nous sommes dans la salle de cinéma, nous ne sommes plus dans l'indifférence, parce que nous sommes dans la participation affective. Et le vagabond qu'est Charlot, nous l'aimons, alors que le vagabond dans la rue, nous le dédaignons. Il y a là quelque chose de très important. Le monde **est ravagé par l'incompréhension** : on ne comprend pas les motivations d'autrui, ses sentiments. Et, je le répète, c'est une chose qui vaut aussi bien dans les rapports inter-individuels qu'à l'échelle planétaire : les manichéismes tendent à se développer à travers des cercles vicieux, où le manichéisme de l'un favorise celui de l'autre. On en arrive ainsi à s'aveugler totalement, ce qui est une des choses qui conduisent la planète à la catastrophe.

Affronter l'incertitude

Nous devons savoir que le déterminisme mécanique, qui semblait être la vérité profonde de l'univers, est abandonné par les physiciens : la science physique négocie avec l'incertitude de façon de plus en plus raffinée. Non seulement nous sommes dans une grande incertitude sur la naissance de l'univers – ce que certains appellent le big-bang – mais nous sommes dans une grande incertitude sur ce que va être son avenir. Va-t-il vers l'extinction ? De plus, nous savons que l'histoire de la vie n'est pas celle d'une auto-production apparemment logique, selon un développement continu. Il y a eu des catastrophes sans nombre – à commencer par celle qui a produit l'extinction des dinosaures, ou bien celles du Permien, dont on connaît un peu, aujourd'hui, les destructions – qui ont touché un très grand nombre d'espèces.

Ceux qui pensaient que l'histoire humaine était rationnelle avaient totalement oublié l'effondrement des empires de l'Antiquité, les cataclysmes comme ceux provoqués par la conquête du Mexique ou celle du Pérou par les Conquistadors espagnols, les destructions d'empires, comme l'empire ottoman, austro-hongrois, soviétique, les phénomènes inattendus, comme la Première Guerre mondiale, venue d'une réaction en chaîne à partir d'un attentat à Sarajevo, ou bien la brusque implosion de l'Union soviétique, la guerre de Yougoslavie...

On fait toujours comme si on était sur un socle solide alors que nul ne peut prédire désormais ce que sera le lendemain. Dans ce contexte, ce qu'on peut appeler

« **l'écologie de l'action** » est très important. Elle nous indique qu'une action, dès qu'elle commence dans un milieu donné, échappe à la volonté de son auteur pour entrer dans un jeu d'interactions et de rétro-actions. Elle peut dévier et revenir en boomerang sur la tête de son auteur ; c'est arrivé très souvent dans l'histoire .

Cette écologie de l'action nous montre qu'il faut être très attentif aux innovations. Peut-on les torpiller si elles prennent telle direction ? Quelles stratégies seront possibles ? Surtout – et c'est une réponse à l'incertitude de la vie et de l'action – il faut savoir que toute définition comporte une dimension de pari ; ce que Pascal disait pour l'existence de son Dieu : « Il faut parier parce qu'on ne peut pas donner une preuve absolue ». Cela vaut, évidemment, pour les valeurs que nous promouvons, pour les actions que nous faisons ; pari et stratégie sont une réponse à l'incertitude.

Autrement dit : enseigner l'incertitude, c'est enseigner aussi comment essayer de riposter à l'incertitude et penser que l'inattendu arrive. C'est ce qu'au terme de trois de ses tragédies, Euripide peut dire finalement : « On croit que les choses vont arriver dans un sens prévu ; seulement un dieu malin fait arriver l'imprévu ».

L'ère planétaire

On fait souvent remonter les temps modernes à la prise de Constantinople par les Turcs en 1453. L'ère planétaire commence avec la communication de tous les continents en 1492, et la théorie de Copernic. D'étape en étape, on arrive à la mondialisation actuelle. Avec celle-ci, nous sommes entrés dans une société-monde d'un type nouveau qui est en gestation. Nous percevons une communauté de destin. Toutes les parties du monde sont devenues inter-solidaires. Tous les humains sont confrontés aux mêmes problèmes de vie et de mort. Nous percevons souvent cette communauté de destin à l'ombre de la mort.

Nous ne savons pas ce qui est en train de se passer, mais cela se passe. Ici encore la conscience, comme toujours, est en retard sur les faits et le vécu. Selon toutes probabilités, nous allons vers la catastrophe, mais l'impossible peut arriver. L'expérience montre qu'un système peut se métamorphoser avec une nouvelle organisation. Aujourd'hui cette course à la catastrophe nous donne, dans un contexte désespérant, un espoir de métamorphose. Mais nous ne pouvons pas anticiper ces espoirs de métamorphose.

Les échanges

Vous avez dit qu'il ne fallait identifier un homme ni avec ses idées et son idéologie, ni même avec ses actes. Comment éduquer à une telle compréhension ? (1)

C'est l'expérience de la vie qui l'apprend. Et Edgar Morin évoque assez longuement son engagement de pacifiste dans la résistance, puis celui de communiste qui quitte un parti qui dérive de son idéal. Il exprime sa « compréhension » pour ceux qui ont dérivé : pacifistes ralliés au nazisme, communistes solidaires des crimes staliniens. Il plaide pour une compréhension de la tragédie humaine. « Les hommes sont des marionnettes agitées ». La compréhension n'est pas l'apitoiement. Elle essaie de comprendre ce qui arrive aux humains quand ils sont emportés par des déterminismes culturels, des influences familiales, des problèmes pulsionnels, des dérives historiques. Il faut essayer de comprendre pour, au minimum, ne pas haïr.

Peut-on éduquer sans s'éduquer ?

Non ! Pour mieux éduquer, il faut mieux s'éduquer soi-même. Mais la culture psychique n'est pas enseignée à la différence de la culture physique. La culture psychique apprend à ne pas se mentir à soi-même, à ne pas éliminer de la mémoire ce qui est désagréable, à procéder à l'auto-examen (le « connais-toi toi-même » socratique) et à l'autocritique. Il faut tenir son journal pour se découvrir comme sujet individuel et apprendre à dire « je » en s'affirmant, donc en excluant. Mais le besoin d'autrui est également nécessaire, ce qui est vrai pour l'enfant comme pour l'adulte. Les philosophes débattent de savoir qui est premier, l'autre ou soi, mais en réalité les deux sont nécessaires. Je et l'autre sont ensemble, "inséparés".

Que pensez-vous des méthodes pédagogiques pour apprendre à se situer dans la complexité ?

Avant la méthode, il y a la réforme. Or pour réformer, il faut être innovant donc déviant. Humboldt dans l'Allemagne du début du XIXe siècle a créé une Université nouvelle en rupture avec l'Université du Moyen Age. Ce modèle s'est étendu ensuite dans le monde. La France a opéré la même rupture, mais avec une autre formule, celle des Grandes Écoles. La méthode Freinet était aussi une éducation à la complexité, mais elle est bloquée dans un système hégémonique qui dispose d'une légitimité abusive. L'État de Sonora au Mexique expérimente une Université selon les idées d'Edgar Morin. Selon lui, il faudra attendre vingt ans pour savoir si ça marche.

La BBC a fait un téléfilm qui présente sous un jour sympathique les kamikazes du 11 septembre. Que pensez-vous de cet exercice de compréhension ?

Les médias visent le spectaculaire. Les journalistes devraient contextualiser pour faire comprendre. Il y a une éthique des médias et on ne peut l'imposer aux médias de l'extérieur ; l'éthique vient de la prise de conscience. L'éducation devrait jouer un grand rôle dans le développement de la conscience humaine, mais il faudrait la réformer et nous en sommes très loin. « Plus croît le péril, plus croît la conscience », disait Hölderlin ; plus nous serons conscients des dangers, des périls, des carences de notre système, plus nous pourrions aller dans le sens de la métamorphose nécessaire.

Comment expliquer le succès du racisme ?

Le racisme est l'affirmation d'une identité exclusive : les autres sont des sous-humains. « Les SS veulent nous retrancher de l'espèce humaine, mais nous ne pouvons pas les en retrancher », disait Robert Antelme dans son camp de concentration. Le racisme est cette tendance à ignorer l'identité commune qui s'exprime à travers la diversité : les caractères somatiques, ethniques et culturels. La montée actuelle du racisme vient surtout des métastases d'un cancer : le conflit israélo-palestinien. L'aggravation du conflit renforce l'identification des juifs à Israël. La belle image d'Israël avec ses sabras et ses colons dans les kibboutzim s'efface. L'injustice historique commise à l'encontre des palestiniens permet à

(1) Tant les questions retenues que les réponses sont très résumées.

beaucoup d'arabes de s'identifier à la cause palestinienne. Ce n'est pas le vieil antisémitisme français qui se réveille. Il a sombré dans la conscience coupable face aux camps de concentration. L'opinion française a été favorable à Israël jusqu'à 1967.

| *Y-a-t-il des outils pour relier les gens entre eux ?*

Le mot de « reliance » désigne la nécessité de mettre un lien entre les êtres. Cela a à voir avec la complexité, c'est-à-dire à ce qui est « tissé ensemble ». On peut se demander si les phénomènes de reliance, qui font que les individus s'associent pour former une société, ne sont pas eux-mêmes les héritiers des cellules qui se sont associées pour former des organismes. La reliance est un phénomène qui peut recouper des réalités physiques avec aussi les solidarités, les amours et les affections des humains.

| *Peut-on éduquer au développement durable ?*

Le développement a un noyau technique et économique qui en est le cœur. Le reste suit. Le développement n'apporte de soi ni la démocratie, ni l'humanisme. Il faudrait penser désormais en termes qualitatifs. Heureusement, il y a l'adjectif durable, sustainable en anglais, c'est-à-dire ce qui peut être soutenu. Face au risque de courir vers la catastrophe, comment donc changer de voie pour aller vers une « politique de l'humanité » ou une « politique de civilisation » ? Cette terminologie est préférable à celle de développement durable. Il faut changer la situation qui est celle de la dépendance, du mépris, de la non-reconnaissance d'autrui. « Chaque conscience a besoin d'être reconnue par une autre conscience », disait Hegel. « Politique de l'humanité » ou « politique de civilisation » va plus loin que « développement durable », car l'accent est mis sur les aspects qualitatifs.

| *La prise de conscience des paradoxes peut-elle aider à gérer les contradictions ?*

Oui, nous devons assumer les paradoxes. C'est Périclès qui disait, dans un de ses discours aux Athéniens : « nous autres, Athéniens, nous savons allier la prudence et la hardiesse ». Il faut allier la prudence et la hardiesse et éviter la couardise et la témérité. « Festina lente », hâte-toi lentement, disaient les Latins. Toute action assume des paradoxes. L'application du principe de précaution suppose que l'on mène des réalisations hardies, par précaution.

| *Les empires sont voués à la disparition, avez-vous dit. Quels signes voyez-vous de la disparition de l'empire américain ?*

On sait par l'histoire que tous les empires disparaissent, et l'empire américain disparaîtra lui-aussi. Mais quand et comment, nous ne le savons pas.

| *Qu'est-ce que la noosphère ?*

C'est un monde de choses issues de nos esprits : mythes, dieux, idées... qui appelle une science de ce monde des choses de l'esprit.

| *Que pensez-vous de la pensée de Teilhard de Chardin ?*

C'est un très grand penseur dont le mérite a été de réfléchir de façon pluridisciplinaire. Mais Teilhard voyait l'histoire s'achever par une happy end avec l'accomplissement du meilleur de l'humain. E. Morin pense plutôt que l'Univers va vers la mort et que notre horizon à tous est la mort. Il a donc une conception plutôt tragique qui diffère en cela de celle de Teilhard. Mais dans la tragédie, la vie demeure particulièrement importante.

| *Vous n'avez pas parlé du pouvoir...*

Tout pouvoir veut affirmer la certitude de sa nécessité. Il tend à refouler le doute critique. L'incertitude a quelque chose de potentiellement irrespectueux pour le pouvoir.

↘ Petite enfance et rôle des parents

→ L'exposé

Aldo Naouri ¹

J'ai travaillé pendant quarante ans dans un quartier populaire de Paris. On voyait chez moi la Malienne en boubou, avec son enfant accroché dans son dos, mais aussi des familles versaillaises qui venaient en rang avec leurs uniformes et leurs coiffures bien en ordre. Il y avait également toutes sortes d'accoutrements, du hippie jusqu'à la tenue la plus banale. Au niveau culturel, cette diversité a été pour moi une source d'enrichissement et de réflexion, tout comme elle a constitué un terrain d'observation irremplaçable (2).

Cette variété a également concerné les statuts familiaux et la recomposition familiale. En quarante années d'exercice, j'ai vu des couples unis le rester ; mais j'en ai vu beaucoup plus se désunir ou recommencer et même certains s'unir à nouveau après une séparation. Il m'est arrivé de recevoir un monsieur avec les trois femmes successives qu'il avait eues, et leurs enfants, et de voir chacune des femmes qu'il avait abandonnées venir avec un nouveau compagnon.

Quarante années d'exercice permettent d'observer les effets du temps sur les structures familiales. J'ai eu le bonheur de voir deux de mes premières petites patientes devenir elles-mêmes grand-mères et accompagner chez moi leurs petits-enfants.

C'est vous dire combien tout cela m'a conduit à affronter la question qui nous préoccupe : qu'en est-il, que va-t-il advenir de notre humanité ; et qu'en est-il, éventuellement, d'un modèle éducationnel dénoncé mais que l'on pouvait néanmoins prôner comme possible ?

Une mère, un père, un enfant

Évidemment, dans cette extraordinaire variabilité, ce qui se dégage très vite, quel que soit le modèle familial, c'est toujours : d'une part, un couple parental, avec la confrontation de deux histoires qui se sont conjointes à un moment donné sur une articulation très précise et souvent extraordinairement fragile, et, d'autre part, un enfant qui est le produit de ce couple parental, à qui échoit une histoire qu'il n'a pas choisie et avec laquelle il va essayer de composer pour lui imprimer sa propre trace.

Selon un schéma tout à fait squelettique, que peut-on dégager de cet universel pour une réflexion à la fois rétrospective et prospective ? « Nous avons un enfant ; nous voudrions qu'il soit un adulte réussi. » Quelles sont les conditions requises pour que le projet, traduit par cette question des parents, puisse prendre corps ? Cette question est très importante. Et une bonne partie de ma vie de pédiatre a consisté à lui chercher, dans des terrains adjacents, toutes sortes de réponses. C'est pour cela que je suis allé, un jour, faire une psychanalyse personnelle, histoire d'apprendre à entendre ce qui se dit derrière les mots, et c'est pour cela que j'ai fait aussi bien de l'anthropologie, que de l'ethnologie, de la linguistique et bien d'autres choses encore.

On a donc là un modèle schématique avec une mère, un père, un enfant. Et, évidemment, l'enfant, lui, n'est pas tout à fait indifférent à ce qui se passe du côté de son père et de sa mère.

(1) Médecin pédiatre, auteur de nombreux ouvrages. Conférence donnée le 7 décembre 2004.

(2) Par les noms des parents et grand-parents, je me suis aperçu que j'avais 48 langues différentes dans mon cabinet. C'est dire la variabilité et ce qui fait éventuellement l'intérêt de l'échantillon statistique sur lequel je m'appuie.

Chacun de nous est fondé à savoir ce qu'est une mère et ce qu'est un père. A ceci près que, quand on essaie de décomposer les choses pour leur donner une portée universelle, on se rend compte que, derrière ces mots tout simples que sont « mère » et « père », il y a de véritables mystères, qui s'agencent sans qu'on puisse intervenir sur cet agencement.

Plusieurs mères, plusieurs pères

Pour introduire à la complexité du sujet, je vais raconter un cas dont j'ai hérité un après-midi, parce que j'étais sollicité par l'avocat d'une famille pour donner mon avis sur ce qui se passait.

J'ai vu arriver à l'heure précise une dame d'une bonne quarantaine, commençant déjà un peu à s'altérer, blonde, sans grande grâce ; et, tout de suite derrière elle, une fillette de 12 ans environ, un peu grassouillette, pas plus gracieuse que sa mère... (Ces impressions, qui peuvent paraître superfétatoires, ne le sont pas, car ça traduit ce qu'on ressent quand on reçoit une personne et c'est l'indice d'un insu dont il ne faut pas négliger l'importance). Alors même que j'allais fermer la porte, s'est glissé là un homme assez effacé, de la petite trentaine ; et, derrière lui, deux petits garçons d'environ 5 et 3 ans.

Tout ce monde est entré dans mon cabinet, et je les ai invités à s'asseoir, sans indiquer de places. D'emblée, la dame s'est mise à droite, sa petite fille à gauche et le Monsieur avec les deux enfants est allé se mettre à l'écart sur le canapé.

La dame a commencé à me raconter son histoire. Elle vit à Paris et elle a une liaison, tout à fait satisfaisante pour elle, avec un homme qu'elle aime et qui l'aime et qui, soudainement, disparaît. Alors, elle va à son travail, elle s'inquiète auprès de sa famille, de ses amis. Toutes ses inquiétudes n'ayant porté aucun fruit, elle va un jour au commissariat signaler la disparition. Elle n'a aucune nouvelle de cet homme. Les semaines passent. Elle finit par se faire une raison en se disant qu'elle doit faire son deuil. Or, elle reçoit un jour un coup de fil de ce Monsieur qui lui dit : « je suis aux antipodes ; viens me rejoindre. Je t'épouse... » Elle est fort heureuse et la conversation dure très longtemps. En quelques jours, elle liquide ses affaires, prend un avion et va rejoindre cet homme qui, effectivement, l'épouse.

Une belle histoire d'amour. Je suis ravi d'entendre cela... Mais, un mois après, en pleine nuit et en catimini, elle s'évade de chez elle pour prendre le premier avion, qui la dépose sur une île à 2000 km de là. Elle n'a pas trouvé d'autre moyen pour se tirer des pattes de cet homme, qui, depuis qu'il était devenu son mari, avait pris l'habitude de la battre comme plâtre tous les soirs.

Dans cette île, elle trouve tout de suite un travail de secrétaire, puis d'institutrice. Du temps passe. Elle avertit sa famille de ce qui est arrivé. Elle est là, tranquille, à mener une existence assez sympathique... Un soir, alors que cela

fait presque deux ans qu'elle a quitté son mari, dans l'unique hôtel de l'île, elle rencontre un Monsieur avec qui elle prend un verre ; cela se termine dans la chambre du Monsieur. Le matin, celui-ci a disparu ; elle se rend compte qu'elle ne sait même pas son prénom. Après tout, ce n'était pas un grand coup de couteau donné au contrat, se dit-elle. Elle reprend sa vie de tous les jours, mais elle va s'apercevoir, très peu de temps après, qu'elle est enceinte ; cela donne sens à sa vie. La grossesse est menée jusqu'au bout et le fruit, c'est la jeune fille qui est là, à côté d'elle.

Elle a une petite fille qui donne sens à sa vie. Elle travaille. Elle gagne de l'argent et s'installe dans un joli pavillon. Elle est tellement contente que sa fille soit heureuse ! Elles ont un chien, un chat et également un jardin, pour lequel elle engage un jardinier. Ce jardinier, elle va finir par vivre avec et c'est le Monsieur qui est assis sur le canapé, et dont elle a eu deux enfants.

Elle ne demandait rien à personne, quand elle reçoit une lettre d'un notaire qui lui annonce qu'elle hérite d'un énorme héritage dans la région parisienne, héritage dans lequel est incluse une très belle maison en banlieue chic. Avec cet homme, elle décide de venir sur place se rendre compte des choses. Tout est vrai : la maison est magnifique. Et ils prennent la décision de se marier.

Elle va donc à la Mairie, mais l'officier d'État civil lui fait remarquer que, si elle veut se marier, il faut d'abord qu'elle divorce. Elle s'aperçoit qu'elle avait complètement occulté son mariage de jadis. Elle va voir un avocat ; il retrouve le mari, le contacte. La procédure est enclenchée. Le mari dit : « je veux bien divorcer, mais à condition d'avoir des droits sur mon enfant, – c'est-à-dire sur cette jeune fille – d'avoir droit à la moitié des vacances, etc. » Cette dame fournit les papiers qui prouvent que cet homme n'est pas le géniteur ; mais la loi, c'est la loi, étant entendu que la loi dit que tout enfant né dans le mariage est réputé être du père de famille. Évidemment, le Juge donne raison à ce Monsieur ; la jeune fille hurle : « Ce n'est pas mon père ; mon père, c'est Thierry (le jardinier). » On ne l'entend pas de cette oreille, on la retire à sa mère et on la place dans une institution dans laquelle les psychologues vont s'employer à essayer de la convaincre que c'est plus économique d'accepter de partir une semaine sur deux chez ce Monsieur qu'elle ne connaît pas, pour pouvoir vivre chez sa mère plutôt que de rester indéfiniment dans la pension...

Géniteur, social, fonctionnel : trois en un

Voilà à peu près ce pourquoi j'étais censé donner un avis ! L'avantage extraordinaire de cette histoire, vraie, c'est qu'elle met en place, du côté du père, trois instances que nous pouvons tout à fait répertorier : un géniteur : le Monsieur d'une nuit ; un père social : ce Monsieur, inscrit sur le Livret de famille, qui réclame son dû ; et un père fonctionnel, celui dont on attend qu'il puisse occuper un rôle et que reconnaît seul comme son « père » la fillette : c'est Thierry, qui n'a strictement rien à voir ni avec le père social, ni avec le géniteur.

Ces trois pères pour un seul terme, cela explique l'extraordinaire complexité de ce qu'il en est des modèles familiaux dont j'ai parlé. Mais il y a également trois mères dans chaque mère : la mère génitrice, qui peut n'être ni la mère sociale, ni la mère fonctionnelle, dans le cas, par exemple, d'une mère porteuse ou d'une mère qui met au monde sous X et qui abandonne son enfant. Il y a la mère sociale, celle qui déclare son enfant né d'elle et qui va devoir faire en sorte que les liens sociaux se tissent : son enfant héritera d'elle et elle sera à charge de cet enfant plus tard. Tout cela est forgé pour que la société se porte bien et soit en paix. Et il y a la mère fonctionnelle, celle qui, précisément, a un rôle dans l'éducation de l'enfant.

Vous comprendrez le peu de cas que je fais, dans mon travail, et en tout cas dans ma réflexion, du géniteur, de la génitrice, du père social et de la mère sociale. Pour une raison simple, c'est que, s'ils interviennent dans l'existence de chacun, ce n'est que pour un peu d'histoire, pour quelque chose qui est de l'ordre du corps – et pas de la psyché. Un jour, j'ai vu un Monsieur de 60 ans venir s'écrouler chez moi en me disant que sa mère, de 85 ans, venait de lui dire que son père de 87 ans n'était pas son père ! – « *Qu'est-ce que ça peut vous faire ? Cela change quoi pour vous ?* » Cela change quelque chose dans l'inconscient. Mais ce n'est pas très important.

En revanche, du côté de la rétrospective, du présent et de la prospective, nous avons absolument à nous attacher à ce qu'il en est des fonctions parentales de la mère et du père. Ces fonctions-là sont extraordinairement importantes pour la structuration d'un enfant.

La fonction maternelle

Ce qui caractérise la fonction maternelle, pour commencer par elle, c'est que, à quelques exceptions près, elle est de nature précisément animale : il y a très peu de différence entre une mère chatte, une mère lionne, une mère girafe, une mère poule, et... une mère humaine. Elles sont toutes dans le même désir « tripal » de protéger leur enfant. Et c'est ce qui constitue, dans l'être féminin, une véritable cohérence entre sa logique comportementale et ce qu'elle vit de façon spécifique, à savoir une grossesse. La logique comportementale de l'être féminin réside dans le fait que cet être féminin tire un sentiment de puissance en satisfaisant les besoins d'un tiers. J'ai dit d'elle à cet égard qu'elle est une « logique de la grossesse ». Elle met en place un système de sécurité, qui est nécessaire à chacun de nous, qu'il soit garçon ou fille. C'est ce qui permet à l'enfant d'avancer dans l'environnement sans aucune espèce de crainte. La manière de faire de la mère et tous les soins qu'elle donne à son enfant sont responsables de son système de sécurité.

Dans la mesure où cette façon de faire génère, du côté féminin, une très grande satisfaction, l'expérience démontre que, quand elle est affectée par la maternité, une mère est atteinte d'une forme de très sympathique « folie (3) »,

dont chacun tire bénéfique. Cette folie consiste à faire en sorte que cet enfant ne manque de rien ; comme pendant la grossesse. Autrement dit, la caractéristique de la folie maternelle, c'est cette propension chez les mères à vouloir tisser autour de leur enfant un « utérus virtuel », extensible à l'infini, que, à quelque âge que ce soit, on est très content de trouver pour pouvoir se réchauffer, s'abriter, même si, parfois, il vous gêne aux entournares...

Alors, comment parachever cette mise au monde de l'enfant ? C'est là qu'intervient cet individu, très curieusement spécifique à la seule espèce humaine, à savoir le père fonctionnel.

Le père fonctionnel

Lui va se déployer dans une logique masculine qui n'a strictement rien à voir avec la logique de la grossesse. L'expérience montre que la logique masculine ignore littéralement et délibérément la satisfaction des besoins d'un tiers ; c'est une logique profondément égoïste, qui consiste à vouloir se satisfaire d'abord soi et, en se satisfaisant soi, de satisfaire d'abord son désir sexuel. Autrement dit, face à la « logique de la grossesse » de l'être féminin, se trouve la « logique du coït » de l'individu masculin.

Cette logique est extraordinairement difficile à gérer. Elle vient du fait que le seuil d'excitabilité sexuelle masculine est infiniment plus bas que le seuil d'excitabilité féminine. Un mec, cela court après n'importe quoi ! Il suffit de mettre un chiffon et c'est comme un taureau, prêt à réagir à n'importe quoi. D'ailleurs, les femmes le savent et toutes se maquillent, se font belles, etc. et, dans la rue, guettent les regards portés sur elles par les messieurs, sans distinction de couleur, d'âge, ou de quoi que ce soit... Les femmes vieillissantes vous disent : « Ce qui est dramatique, c'est de ne plus être regardée dans la rue ! ... » Bref, le seuil d'excitabilité féminine est quelque chose de beaucoup plus élevé. Et, pour qu'un homme parvienne à ses fins, il lui faut raconter beaucoup de salades... On est là devant quelque chose qui est dans la complémentarité. C'est très grossièrement brossé. Mais cela se vérifie partout.

Jusqu'à ces cinquante ou soixante dernières années, une sorte de consensus a existé dans toutes les sociétés, quelle qu'en ait été la culture : « il y a de la mère ; il y a du père ». Le père en question avait une forme de soutien sociétal qui lui permettait, en définitive, de se promener dans sa masculinité sans être traité de sauvage, ou sans se traiter lui-même de tel. Depuis un certain nombre de décennies, tout cela a disparu. Alors, qu'est-ce qu'on peut faire quand on n'a pas de soutien sociétal et qu'on essaie d'être un père fonctionnel ? Et ce mec, pourquoi et comment d'ailleurs devient-il père fonctionnel ? Par le fait tout simple que, pour satisfaire son besoin sexuel, tractant vers lui la mère de l'enfant, il la distrait de sa toute présence, de sa toute disponibilité à l'enfant. Il fait donc faire

(3) « La folie maternelle », je ne suis pas l'inventeur du mot ; c'est Françoise Dolto qui dit que les mères sont folles. Auparavant, D. Winnicott, lui, appelle cela, avec un très joli euphémisme : « la préoccupation maternelle primaire ».

à l'enfant l'expérience du manque. Il fabrique ainsi chez cet enfant le noyau même du désir. Il répète doucement dans l'oreille de sa partenaire : « Ton utérus, tu pourrais peut-être cesser de le déployer. Après tout, nous sommes toi et moi, des individus qui pouvons nous entendre ; et nous pourrions peut-être laisser ce petit, cette petite, essayer de prendre son autonomie... » Parfois, le petit, la petite ont trente ans !

C'est évidemment très schématique, mais je l'ai vérifié, dans toutes les langues et dans toutes les populations que j'ai pu rencontrer, comme tout à fait fonctionnel.

L'enfant

Mais en quoi est-ce que l'enfant perçoit ce couple parental ainsi assorti ? Et de quelle manière se fabrique-t-il, lui ? C'est simple : la gestation met en place, chez le fœtus, une véritable programmation sensorielle faite de quantité d'éléments, qui lui viennent tous du corps de sa mère. Un tout-petit ne vient pas au monde comme un tube digestif qu'on remplit par en-haut, qui se vide par en-bas. Il naît déjà doté d'un appareil sensoriel extraordinairement performant : on peut vérifier, de façon scientifique, qu'il est capable de reconnaître l'odeur de sa mère, le goût des aliments que sa mère mange et préfère, les parfums de sa mère... Et, pour ce qu'il en est de ses yeux, qui n'avaient pourtant jamais fonctionné durant la grossesse, il lui suffit de huit heures de vie aérienne pour pouvoir reconnaître sa mère sur photo !

Notre mère nous a donc dotés d'un appareil qui lui appartient en propre, qui fonctionne comme un prisme par lequel nous regardons le monde environnant, et qui intervient dans notre vision de ce monde. C'est ce qui fait la différence et l'individualité de chacun de nous ; même, si nous avons un jumeau, il y a là des choses très spécifiques. Quand un tout-petit vient au monde avec un bagage comme celui-là, et que, de surcroît, sa mère s'occupe de lui, vient calmer sa faim, le protéger du froid, lui sourire, le câliner... vous imaginez bien qu'il va nouer avec elle une relation qui sera un formidable amour, et la matrice de tout amour ultérieur.

Au bout du troisième trimestre de son existence, parce qu'il mature, qu'il intègre des choses, il va se passer chez

l'enfant un phénomène décisif : cette mère, dont il avait pensé qu'elle était toute sa vie, devient menaçante, car elle ne vient pas le voir quand il pleure, parce qu'elle est au téléphone, ou sous la douche. Parce qu'il la réclame et qu'elle est descendue prendre le courrier, il lui vient l'idée qu'elle a sur lui pouvoir de vie et de mort et qu'elle est donc effroyablement toute-puissante. Cet effroi, va faire en sorte qu'il va lui concéder cette toute puissance ; cela va le sidérer quelque peu et il va essayer de lutter avec ses propres moyens : c'est l'âge où il jette la cuiller par terre, il recommence ; il met sa mère au défi, en quelque sorte.

On peut alors définir comme père d'un enfant, cet individu dont la seule présence fait que l'enfant prend acte que sa mère, après tout, n'est peut-être pas aussi toute puissante qu'il a été porté à le croire : manifestement, elle n'est pas la même quand ce mec est là. Elle n'est pas la même parce qu'elle paraît être un peu aliénée à ce mec. C'est cela papa, dans la vie des trois.

Ces modèles familiaux, ainsi décrits, fonctionnent. Prenons le cas d'une famille recomposée, où les parents se sont séparés, mais où la mère est près de l'enfant : elle est la génitrice, la mère sociale, la mère fonctionnelle. Elle ne perd rien, sauf si on lui retire l'enfant. En revanche, comme l'enfant est programmé sur sa mère, il va détester sa belle-mère ; il y a donc beaucoup plus de difficultés avec une belle-mère qu'avec un beau-père. Le père qui est séparé de son enfant reste bien géniteur et père social, mais il n'est plus le père fonctionnel dans la mesure où, précisément, il ne fait plus le poids devant la mère, qui n'a plus rien à voir avec lui, qui n'a plus d'aliénation à lui. En revanche, elle a une aliénation à un nouvel homme. Et c'est celui-là qui va exercer la fonction paternelle sur cet enfant.

Dans l'exercice de mon travail, les succès les plus fameux que j'ai rencontrés, c'est quand il m'est arrivé de faire s'entendre le géniteur, père social, avec le nouvel homme de sa compagne, à qui il dit : « Je te confie mes enfants ; je te délègue la fonction que je ne peux pas exercer. » C'est ainsi que j'ai pu voir des familles éclatées : une mère séparée et ses enfants en présence du père géniteur des enfants, venu avec sa nouvelle femme et un nouvel enfant, tout ce monde se rencontrant dans ma salle d'attente, s'embrassant, se disant où ils en sont...

Les échanges

| Comment expliquer que certaines femmes n'aient pas un désir d'enfant ? (1)

Mon hypothèse est qu'on fait les enfants dans la logique d'une histoire, en particulier celle de sa relation avec sa propre mère. Il peut donc y avoir, dans l'expérience d'une femme, quelque chose de suffisamment douloureux, ou de non résolu, qui peut l'amener à dire : « Je ne veux pas faire souffrir un enfant comme j'ai souffert. » Ou bien, au contraire : « Je n'arrive pas à la cheville de ma mère, comment, dans ces conditions, pourrais-je faire un enfant ? » De manière parallèle, l'expérience que j'ai des stérilités sans support biologique me fait dire que leur cause gît de façon primordiale dans la relation de la candidate à la grossesse avec sa propre mère.

| Peut-on employer un autre mot que « folie des mères » ? Par exemple, ma mère ne m'a pas trop aimée, donc elle n'était pas « folle ».

Parler de « ces mères qui n'aiment pas assez leurs enfants », c'est un chapitre toujours douloureux, mais rare. Dans plus de 95 % des cas, quand les gens se plaignent de l'amour de leur mère, ils disent : « Elle en faisait trop ! et il n'y avait pas moyen de la bloquer... » Cela laisse des traces...

Employer un autre mot que « folie des mères » ? Est-ce possible ? Le rêve de toute mère, c'est que son enfant ne manque de rien, comme pendant la grossesse. De quelqu'un qui ne manque de rien, le latin dit qu'il est *incestus* ; autrement dit, il y a, du côté des mères, une propension incestueuse qui n'a vraiment rien à voir avec le passage à l'acte génital... Des anthropologues disent que l'inceste consiste à « faire du même avec du soi ». Combien de mères sont là à regarder leur enfant, garçon ou fille, en pensant secrètement : « il, elle, sera moi, en mieux ! »

| Est-ce que votre analyse s'adapte à un couple qui a adopté des enfants ?

Il n'y a aucune différence entre le destin des enfants adoptés et celui des enfants naturels. La mère adoptante est strictement identique à la mère naturelle, avec absolument la même folie, les mêmes excès, les mêmes dérapages. Et le père adoptant est strictement dans la même position. Dans mon schéma, il n'y a aucune différence dans le cas de l'adoption.

| Selon vous, la mère est excessive au départ. Dans mon cas, c'est le père qui l'a été. Quel rôle tient le père ?

Le schéma du père excessif serait-il de plus en plus fréquent ? Dans les dernières décennies, les pères se sont cherchés et ils sont devenus des papa-poule, des nouveaux-pères... On leur a dit qu'il fallait impérativement s'impliquer. Alors, ils sont là à vouloir donner le biberon... Mais, en imaginant un père qui irait vers le plus grand excès, jamais il ne pourra commettre un « méfait » aussi pénalisant que celui que pourrait éventuellement commettre un excès maternel. Pourquoi ? Tout simplement parce que le tout petit est infiniment plus sensible à ce qui lui vient (porté éventuellement par la voix) de la mère qu'à ce qui lui vient du père, la mère officiant comme un filtre sélectif.

On dit aux pères qu'il faut qu'ils se montrent autoritaires, qu'ils élèvent la voix, qu'ils regardent le carnet de notes, qu'ils mettent les enfants au lit en disant : « c'est moi le père ». Tout cela, ce sont des âneries. Mais alors : qui va dire la loi ? – Eh bien, c'est la mère ! Pourquoi ? Parce que l'enfant est tout à fait sensible à ce que lui dit sa mère. Si la mère dit non, il l'accepte. Tandis que, si c'est le père qui dit non, il pense : « Je suis sûr qu'elle aurait dit oui... » Quand elle dit « non » à l'enfant, celui-ci entend ce « non » au nom du père, comme si elle lui déclarait implicitement : « le oui, je le réserve à ton père, parce que c'est pour lui avoir dit oui que toi tu es là. »

(1) Tant les questions retenues que les réponses sont très résumées.

| Quels moyens la mère peut-elle donner à l'enfant pour la quitter ?

En définitive, c'est le « non » de la mère qui donne les moyens de la quitter. Si vraiment la mère avait le désir de donner à ses enfants le moyen de la quitter, ce serait extraordinaire. Mais, pour cela, il faut qu'elle soit dans une relation à elle-même suffisamment forte, soutenue de façon sociétale, pour qu'elle puisse dire ce « non », au nom du père à qui elle a dit oui. Or, aujourd'hui, nous sommes dans quelque chose qui prend une direction totalement inverse. On est passé de 79.000 femmes élevant des enfants toutes seules en 1979, à 2.350.000 en 2002 ! Les médias les plus influents ont fait leurs titres sur l'importance et le côté fantastique de « faire un enfant toute seule » !

Si vous voulez que vos enfants soient en bonne santé, physique comme mentale, occupez-vous de votre couple. Le reste suivra. Cette recette fonctionne dans tous les cas de figure. Évidemment, s'occuper de son couple, ce n'est pas une partie de plaisir tout le temps.

| Qu'en est-il de l'adoption d'un enfant par un couple de lesbiennes ?

Je suis totalement contre l'adoption d'enfants par des couples homosexuels, qu'ils soient masculins ou féminins. Je me suis exprimé dans des organes de presse en donnant une argumentation qui sera ou non entendue. Qu'un couple de lesbiennes décide de se faire un enfant par insémination c'est véritablement problématique ; c'est comme pour l'adoption, personnellement je suis contre. Mais lorsque ces femmes décident de se faire faire un enfant par les moyens les plus banaux qui soient, si on veut interdire ce genre de pratiques à ces femmes-là, je serai le premier à hurler. Parce qu'on ne peut pas interdire à un individu, quel qu'il soit, de mener jusqu'au bout les potentialités de son corps. De plus, il y aura toujours, par cette conception-là, quelque chose qui restera dans l'histoire de l'enfant comme étant né sur le mode de la différence. Dans les cas d'adoption, le problème est là et revient à ce que j'ai évoqué tout à l'heure : faire du soi avec du même. Or, justement, la notion de différence est le premier des éléments nécessaires à la structuration psychique de l'enfant.

| Si un couple reste ensemble à cause d'un enfant, y a-t-il des répercussions sur les enfants ?

Cette question se pose toutes les fois qu'il y a une séparation à l'intérieur d'un couple avec enfant. Quel que soit leur âge, pour les enfants la séparation est toujours quelque chose de très difficile à vivre et à intégrer. Alors décider, à un moment, dans une convention, qu'on va rester ensemble pour que les enfants ne soient pas déchirés par la séparation ? Si c'est supportable, sans pour autant que cela finisse en coups de poings, pourquoi pas ? Aujourd'hui, on se sépare pour un oui, pour un non. Si ce n'est pas supportable, le bon sens consiste à dire : « oui, mettez-vous à l'écart l'un de l'autre ; vous serez beaucoup mieux... »

| Qu'en est-il des pères seuls avec des enfants dont la maman est partie ?

Un père, c'est un ancien petit bébé, qui s'est identifié à sa mère, a gardé le souvenir d'un certain nombre d'éléments et même de gestuelle maternelle. Quand il va être seul avec les enfants, il va être, pour une certaine part de son comportement, un substitut de la mère. Et puis, il va également être perçu par les enfants comme étant le père. Ce n'est pas plus difficile que cela ! Il va être moins éclairé en tant que père, au sens où il n'y aura pas le contraste avec la mère. Mais il va être ces deux parents à la fois.

De même, quand des femmes élèvent seules des enfants, on ne peut dire que ces enfants ne connaissent aucune fonction paternelle. Quand un petit-enfant dit : « je ne veux pas aller à l'école » et qu'elle lui répond : « mais si, aujourd'hui c'est mardi, tu vas à l'école », elle fait fonction de père. Quand un gardien de square dit : « demandez à votre enfant de sortir de la pelouse ! », il fait fonction de père. L'enfant recueille ainsi beaucoup de ces bouts de « fonctions de père ».

| La garde alternée est-elle un bien ?

C'est une belle invention, tout à fait intéressante à condition qu'elle s'exerce sur un enfant qui soit capable, en ayant construit son système de sécurité, de pouvoir se repérer à la fois dans l'espace et dans le temps. Une garde alternée prononcée sur un bébé de 3 ou de 6 mois est une véritable aberration, parce que, à ces âges-là, les enfants ont beaucoup plus besoin de leur mère que de n'importe quelle autre personne. A quatre ans, évidemment, ce n'est pas l'enfant qui demande. Mais on sait lui expliquer ce qu'il en est et, en général, il peut s'en accommoder très bien. Quant aux adolescents, ils veulent des durées beaucoup plus longues pour pouvoir s'installer, pour pouvoir prendre possession des lieux.

| Y a-t-il des problèmes avec des enfants nés de fécondation in vitro ?

Dans la tête de l'enfant, le père est celui qui occupe la fonction. Peu importe le géniteur ou le mode de fécondation. Mais on n'en a rien à faire de qui a fait l'enfant. Ce n'est pas cela le père-géniteur que fabrique l'enfant dans la tête. C'est celui qui occupe la fonction. Si la fécondation in vitro est une demande conjointe des deux partenaires du couple, cela ne pose pas plus de problèmes qu'une autre parentalité.

Système nerveux et apprentissage

L'exposé

Marc Jeannerod ¹

Qu'est-ce que l'apprentissage ? L'apprentissage est une propriété qui appartient à de nombreux systèmes vivants. Mais cette propriété n'est pas exclusive : tous les systèmes vivants n'apprennent pas ; des systèmes artificiels, construits par l'homme, sont capables d'apprentissage.

L'apprentissage est le processus par lequel on peut acquérir de nouvelles capacités, de nouvelles connaissances. Il ne consiste pas seulement à mémoriser des informations. C'est un processus intelligent, au sens où il permet d'associer des éléments, de découvrir les relations qui les unissent entre eux, et donc de généraliser une relation apprise dans une situation donnée à d'autres situations similaires. C'est par ce processus que le monde – physique, social – acquiert sa signification.

L'apprentissage est distinct de la mémoire, même si les deux sont indissociables. Un système, vivant ou non, peut être doué de mémoire, tout en étant incapable d'apprentissage. Un disque conserve la mémoire des traces qui ont été imprimées sur lui, mais ne peut rien apprendre. À l'inverse, un système ne peut apprendre s'il ne dispose pas d'une mémoire où stocker les informations acquises par apprentissage.

Apprentissage, comportement et connaissance

Quelle est la part de l'apprentissage dans notre comportement et notre connaissance du monde ? Cette question est celle du rôle de l'apprentissage dans notre adaptation à notre environnement. Dans de nombreuses espèces animales, l'adaptation est le résultat de mécanismes innés, qu'on peut regrouper sous le terme général d'instinct. L'oiseau n'apprend pas à faire un nid, il a dans son génome la forme du nid qui correspond à son espèce. L'environnement comporte des régularités auxquelles une

espèce donnée s'adapte. Certaines espèces ont un comportement remarquablement adapté à leur environnement – pour échapper aux prédateurs, par exemple –, mais cette adaptation est étroite. Si l'environnement se modifie, c'est la sélection naturelle qui joue, avec disparition des individus trop spécialisés et sélection d'une variation mieux adaptée, capable de résister aux nouvelles conditions. Les individus de ces espèces ont de faibles capacités d'apprentissage et la marge de manœuvre de chaque individu est réduite. Dans la logique darwinienne, l'apprentissage est un mode secondaire d'adaptation au monde environnant et à ses changements, qui concerne seulement l'échelle individuelle. Selon cette logique, contrairement à ce que pensait Lamarck, l'acquisition de capacités par apprentissage peut constituer un moteur de l'évolution individuelle, mais pas un moteur de l'évolution des espèces.

Cette distinction entre instinct et apprentissage s'applique-t-elle également à l'être humain ? L'être humain, de ce point de vue, semble échapper à la logique darwinienne. Contrairement à de nombreuses espèces animales, il possède un instinct réduit à des règles fonctionnelles, qui vont lui permettre d'encadrer les notions acquises par apprentissage. L'apprentissage fonctionne donc en raison inverse de l'instinct. Plus une espèce fonctionne avec un instinct développé, moins elle fait appel à l'apprentissage pour survivre. Comme nous allons le voir, l'apprentissage devient le mode adaptatif qui prévaut chez l'être humain. Certains régimes totalitaires ont cru pouvoir utiliser l'apprentissage pour faire évoluer l'espèce humaine, comme le rappelle la parodie d'Aldous Huxley dans *Le meilleur des mondes*. Même si ces régimes avaient eu le temps de tester leurs méthodes, ils n'auraient pu qu'échouer dans leur tentative. On peut en effet modifier les individus par apprentissage ou conditionnement, on peut modifier les sociétés, mais pas les espèces.

(1) Neurophysiologiste, Directeur de l'Institut des Sciences Cognitives (CNRS) jusqu'en 2003, membre de l'Académie des sciences. Conférence donnée le 11 janvier 2005.

L'être humain programmé pour apprendre

Il s'agit d'un paradoxe : ce qui est inné chez l'homme, c'est sa capacité à acquérir et à apprendre. On découvre les raisons de ce paradoxe en étudiant le développement du système nerveux de l'homme.

Chez l'homme, le développement du système nerveux s'effectue en grande partie après la naissance, c'est-à-dire au contact du monde extérieur. Une première phase du développement est sous le contrôle du programme génétique : elle consiste à mettre en place les principales connexions entre régions cérébrales, ainsi qu'entre ces régions et la périphérie. Aussitôt après, d'autres processus tout aussi importants vont intervenir. Le plus marquant de ces phénomènes est celui de la mort cellulaire. Notons d'abord qu'il s'agit d'un phénomène normal, atteignant tous les organes au cours de leur développement et donc pas seulement le cerveau. Cette mort neuronale – encore appelée « apoptose » – survenant au cours du développement du cerveau, est bien distincte de la mort cellulaire due à des lésions du système nerveux ou à d'autres phénomènes normaux comme le vieillissement. Dans le cas qui nous intéresse ici, l'apoptose correspond à l'exécution d'un programme génétique, lié à l'expression de plusieurs gènes, qui aboutit à sculpter la forme définitive du système, à ajuster le volume des connexions. Dans le cerveau humain, la mort neuronale commence au cours de la gestation et se poursuit longtemps après la naissance, au moins pendant la première année de la vie.

À partir de ce stade de développement, le déterminisme génétique commence à se relâcher. Si l'établissement des connexions entre les régions du cortex est bien sous la dépendance d'un programme préétabli, leur volume, leur degré de perméabilité, en un mot, leur importance fonctionnelle, sont largement influencés par l'usage qui en est fait, en particulier au début de la vie. Les facteurs génétiques qui créent la forme des connexions communes à tous les individus ne résument donc pas tout le développement du cerveau. Au contraire, il existe, dans le cadre du codage génétique des connexions, un vaste espace indéterminé, réceptif aux influences multiples qui proviennent de l'extérieur. Le degré de maturation du système nerveux à la naissance est différent selon les espèces. Alors que chez le singe macaque, le poids du cerveau à la naissance atteint 75 % de son poids à l'âge adulte, chez l'humain, en revanche, le poids du cerveau à la naissance ne représente que 30 % de son poids adulte. L'avantage de cette situation est que la poursuite du développement du cerveau humain se fait à l'air libre, au contact des stimulations du monde extérieur. Dès les premières semaines de la vie extra-utérine, les organes des sens (rétine, cochlée, etc.) deviennent fonctionnels et permettent à cette intense stimulation d'influencer le développement et le volume des connexions. D'autres espèces, dont les petits sont également très immatures à la naissance, les souris, par exemple, ne bénéficient pas de cet avantage du fait du développement très lent de leurs organes des sens : chacun a remarqué que le souriceau n'ouvre pas les yeux avant le huitième jour post-natal, ce qui, dans

la vie d'une souris, représente une durée importante. C'est ce choix évolutif qui permet à l'espèce humaine de bénéficier, au cours de la première année, d'une immersion dans l'environnement alors que la maturation cérébrale se poursuit à un rythme accéléré : après la naissance, le cerveau humain continue en effet à croître au rythme de la croissance fœtale pour atteindre 60 % du poids adulte à la fin de la première année.

Après la naissance, le réseau topographique mis en place au cours de l'embryogenèse, stabilisé par la mort neuronale et l'élimination de connexions, commence à fonctionner sous l'influence de facteurs extérieurs. Ce fonctionnement entraîne une nouvelle phase de modelage des connexions qui aboutit à la constitution du cerveau adulte.

Au-delà de l'opposition entre inné et acquis

On voit donc que l'opposition classique entre « inné » et « acquis » doit être complètement réexaminée à la lumière de ces données des neurosciences. Le débat est sans doute toujours d'actualité, mais il a changé de niveau. On se rappelle que les philosophes s'opposent sur l'origine des connaissances que possède chaque individu. Pour les empiristes, comme John Locke, l'organisme est une cire vierge à la naissance. Il ne sait rien, il doit tout apprendre par expérience et éducation. Pour les nativistes, comme René Descartes ou Emmanuel Kant, au contraire, l'individu possède en naissant des idées innées, qui font partie de son patrimoine, en quelque sorte.

La conception moderne emprunte aux deux conceptions classiques, en faisant la part des mécanismes génétiques et de l'épigenèse. La psychologie cognitive a beaucoup insisté sur ce qu'on appelle l'état initial du nouveau-né. Le nouveau-né possède en effet des dispositions innées, un stock minimal de dispositions pour faire face à l'environnement perceptif, linguistique, inter-personnel. Ces dispositions constituent un ensemble de règles qui permettent l'apprentissage ; c'est en ce sens que l'être humain est programmé pour apprendre. En utilisant ces règles simples, l'enfant parvient à organiser le monde qui l'entoure et à acquérir ses connaissances sur le monde.

Paradoxalement, cette forme minimale d'instinct permet l'apprentissage. Prenons l'exemple de l'apprentissage du langage. Le cerveau humain est un cerveau parlant. Il possède en naissant une disposition, la faculté de langage, qui permet d'acquérir rapidement la langue naturelle à laquelle l'enfant est exposé : la capacité à segmenter les sons, puis la capacité à utiliser la grammaire universelle, commune à toutes les langues. Tout le reste, le vocabulaire, la pragmatique, etc., s'apprend. Le cerveau du singe, à la différence de celui de l'homme, n'est pas un cerveau parlant. Il ne possède pas ces dispositions de base et doit tout apprendre. Un chimpanzé peut arriver à utiliser des signes pour communiquer et même parvenir à un certain degré de généralisation, mais au prix d'un apprentissage intensif, après des milliers de répétitions.

Ces apprentissages précoces sont facilités au cours de périodes sensibles du développement, où les influences extérieures s'exercent sur le réseau nerveux. L'information pertinente doit arriver au moment où le réseau est le plus réceptif pour pouvoir se fixer de manière durable. Si l'information fait défaut à ce moment là, la capacité correspondante sera plus difficile à acquérir. Ce mécanisme est démontré pour certaines acquisitions de « bas niveau » (la vision binoculaire, par exemple), et il est soupçonné pour des acquisitions plus complexes dans le domaine psychologique, comme l'établissement des relations inter-individuelles.

Système nerveux et apprentissage

Le cerveau adulte se modifie au cours du temps. Ce qui se modifie, ce n'est pas la structure générale des connexions, qui reste inchangée ; en revanche, la capacité de ces connexions à transmettre de l'information, leur débit, en quelque sorte, varie considérablement en fonction de l'activité du réseau auquel elles appartiennent : ce phénomène fondamental est connu sous le nom de « plasticité neuronale ». La densité des connexions à l'intérieur du cerveau est telle qu'on estime qu'un neurone donné est connecté, au delà de quelques synapses, avec pratiquement tous les autres. De synapse en neurone et de neurone en synapse se produit une formidable amplification des connexions. Pour que la circulation de l'information au sein de cet ensemble se fasse de manière ordonnée et non au hasard, il est donc important que des trajets ou des circuits se dessinent et se forment peu à peu en fonction des besoins. La théorie qui tente d'expliquer cette canalisation de l'information date du courant des années 1940, par le canadien D.O. Hebb. Selon cette théorie, les synapses du cerveau sont façonnées par un processus de croissance qui dépend du taux d'information qui les traverse. Si une synapse appartient à un circuit souvent utilisé, elle tend à augmenter de volume, sa perméabilité devient plus grande et son efficacité augmente. À l'inverse, une synapse peu utilisée tend à devenir moins efficace. La théorie de l'efficacité synaptique permet donc d'expliquer le modelage progressif d'un cerveau sous l'influence de l'expérience de l'individu qui le porte jusqu'à pouvoir, en principe, rendre compte des caractéristiques et des particularités individuelles de chaque cerveau. L'apprentissage représente bien un mécanisme d'individuation qui fait de chaque cerveau un objet unique en dépit de son appartenance à un modèle commun.

Activité neuronale et apprentissage

Les phénomènes d'apprentissage peuvent s'observer directement par l'enregistrement de l'activité de neurones en laboratoire. On constate que la même excitation appliquée à l'entrée du circuit n'a pas le même effet sur un neurone donné de ce circuit selon qu'elle est appliquée pour la première fois ou qu'elle a été répétée de nombreuses fois. Les modifications du potentiel de membrane de ce neurone provoquées par l'excitation seront, selon les cas, diminuées ou augmentées. Prenons comme premier exemple un apprentissage très simple qui peut être

étudié sur un mollusque, la limace de mer ou aplysie. L'intérêt d'utiliser cet animal pour la démonstration, c'est qu'il est possible d'exporter une partie de son système nerveux hors de l'organisme et de le maintenir en survie artificielle pendant un temps suffisamment long. Lorsqu'on applique une stimulation de faible intensité sur le siphon d'une aplysie, l'animal réagit par une rétraction de son siphon. Si la stimulation est répétée plusieurs fois de suite, le réflexe de rétraction diminue progressivement pour finalement disparaître (apprentissage par habituation). Reprise sur le système nerveux isolé d'une aplysie, l'expérience donne les mêmes résultats : la stimulation du nerf provenant du siphon provoque au début l'apparition de potentiels d'action dans les neurones qui contrôlent les muscles du siphon, les motoneurones. Si la stimulation est répétée, les potentiels d'action disparaissent et laissent place à une faible modification du potentiel de membrane qui finit par disparaître à son tour. Cet apprentissage par habituation se fait par une diminution progressive du nombre de vésicules synaptiques – et donc de la quantité de neurotransmetteurs sécrétée – dans les terminaisons pré-synaptiques connectées aux motoneurones. Cet exemple démontre donc que la réponse d'un circuit n'est pas fixe, mais peut varier en fonction des circonstances. En l'occurrence, la répétition hors contexte de la même excitation provoque rapidement une diminution de la transmission synaptique. Cette diminution peut ensuite persister pendant plusieurs jours.

Le second exemple est, au contraire, celui d'une facilitation de l'activité neuronale produite par une stimulation répétée. Cet exemple est en relation directe avec l'apprentissage d'une activité motrice telle que nous pouvons l'observer couramment sur nous-mêmes. Imaginons une expérience simple où un sujet doit apprendre, avec sa main droite, à pianoter une séquence de notes sur un piano. La première fois, il fait de nombreuses erreurs puis, au fil des répétitions, il apprend à reproduire la séquence de mieux en mieux. On mesure, au début de l'expérience, l'excitabilité de la zone du cortex moteur du côté gauche, qui contrôle l'exécution des mouvements des doigts de la main droite. Cette mesure s'effectue au moyen d'une très brève stimulation électrique appliquée à travers la boîte crânienne : on peut ainsi évaluer la quantité de courant nécessaire pour provoquer la contraction d'un muscle de la main. Lorsqu'on répète cette mesure à la fin de l'entraînement, on constate que le seuil nécessaire pour obtenir la contraction du muscle s'est abaissé et que la zone du cortex où la stimulation est efficace s'est étendue. On en déduit que l'utilisation répétée et intensive d'une zone du cortex cérébral y provoque des modifications synaptiques : les synapses agrandissent leur aire de contact, leur perméabilité augmente, la conduction nerveuse y est plus rapide.

D'autres travaux sur des préparations plus simples montrent que l'apprentissage influence l'ensemble de la chaîne métabolique mise en jeu dans le fonctionnement des neurones concernés : leur activité répétée déclenche une augmentation de l'expression des gènes contrôlant la fabrication de protéines nécessaires à ce fonctionnement.

Il est possible, par des méthodes de coloration de ces protéines, de déterminer la localisation anatomique des neurones dont l'activité est ainsi augmentée. La plasticité synaptique survenant au cours de l'apprentissage, au cours du développement comme à l'état adulte, sculpte le cerveau de chacun d'entre nous. L'éducation, l'expérience, l'entraînement font de chaque cerveau une œuvre unique.

Notons que l'apprentissage peut être réalisé dans les systèmes artificiels : les lois de Hebb ont été appliquées à des systèmes artificiels, basés sur le principe des réseaux connexionnistes. On les appelle les réseaux neuromimétiques, dans la mesure où leur structure est copiée sur celle des réseaux biologiques, avec notamment le concept de poids synaptique. L'apprentissage des machines (machine learning) est un apprentissage par répétition, puis reconnaissance : « si telle entrée, exécuter telle consigne ».

Ces données sur les mécanismes nerveux de l'apprentissage posent une importante et intrigante question : l'espace synaptique est-il fini ? Auquel cas, il existerait une saturation prévisible des mécanismes d'apprentissage ? Ou au contraire, est-il illimité ?

Les modalités d'apprentissage

Apprendre, nous l'avons vu, consiste à extraire des régularités de l'environnement et à les appliquer ensuite aux situations nouvelles. On n'apprend pas à répondre à toutes les situations possibles, mais on devient capable de répondre à ces situations en généralisant à partir de la situation apprise. Apprendre un jeu consiste d'abord à apprendre les règles du jeu, puis à les appliquer au bon moment : le joueur de foot qui court très vite, le joueur de bridge qui peut mettre en mémoire toutes les cartes, ne sont pas forcément de bons joueurs. Un autre exemple est celui de l'apprentissage du jeu d'échecs : la connaissance de quelques règles simples permet de jouer en généralisant ces règles aux situations nouvelles. Cet apprentissage permet rapidement de jouer avec des coups d'avance. Il faut connaître les règles et savoir les appliquer. C'est toute la différence entre apprendre bêtement et apprendre intelligemment.

L'apprentissage consiste à donner de la signification à des choses ou des situations qui n'en ont pas sur le plan biologique, comme les feux rouges et les feux verts. Les modèles utilisés pour étudier l'apprentissage, sont donc des modèles d'apprentissage par association plus que par accumulation. Le plus connu est le modèle de Pavlov d'apprentissage par conditionnement. Pavlov, pour permettre à ses chiens de donner une signification à un stimulus arbitraire (la sonnerie), l'associait à un stimulus inconditionnel (la nourriture). La vue ou l'odeur de la nourriture agissait comme un renforcement positif qui permettait à l'animal d'établir un lien avec le stimulus conditionnel. Le renforcement intervient aussi dans d'autres formes de conditionnement plus écologiques

(conditionnement opérant), où l'association a lieu si la situation a provoqué un effet favorable.

Neurosciences et éducation

Peut-on généraliser le modèle du conditionnement à toutes les formes d'apprentissage ? Ce principe semble sous-jacent à l'éducation dans de nombreuses sociétés qui utilisent le renforcement positif sous la forme de récompenses et le renforcement négatif sous la forme de punitions. Un conditionnement opérant peut se créer par des associations fortuites, du type « faire plaisir aux parents », qui produisent des effets favorables et qui stabilisent le comportement qui a abouti à ce résultat. C'est le problème de la motivation, du « *drive* » comme disent les anglo-saxons : pourquoi apprend-on ? Pour connaître, pour être meilleur que les autres, par curiosité, etc.

Cet exposé débouche sur des questions et propose quelques pistes nouvelles pour comprendre certains des obstacles que rencontre l'éducateur : comment interpréter les troubles de l'attention chez l'enfant ? Peut-on améliorer la mémoire ? Comment développer la motivation ? Peut-on guérir la dyslexie, un problème qui semble concerner près de 10 % de la population scolaire ? Bien que les interprétations fondées sur l'anatomie du cortex cérébral restent encore très fragiles, elles justifient l'utilisation de méthodes de rééducation. La neuro-imagerie fournit de nombreux exemples de l'influence de l'apprentissage intensif sur les zones corticales concernées ; on pense bien sûr à l'expansion de la zone contrôlant les mouvements des doigts chez les pianistes, exemple évoqué plus haut.

Ce problème de l'influence de l'environnement sur les réseaux nerveux et sur les processus cognitifs qui en dépendent ouvre aussi sur le problème dit de « l'intelligence ». On connaît l'intensité du débat sur ce sujet délicat entre tous. Pour les uns, l'intelligence est un processus global, déterminant l'aptitude à résoudre des tâches complexes, indépendant de tout savoir ou de toute acquisition ; c'est donc un produit de la biologie, et non un artefact social. Pour d'autres, plus nuancés, l'intelligence n'est pas une mais multiple, et se traduit par des profils individuels, chacun possédant en quelque sorte sa propre forme d'intelligence. Les enfants dits surdoués, par exemple, présentent souvent des aptitudes précoces et remarquables dans certains domaines (mathématiques, musique...), mais peuvent avoir de graves lacunes dans le domaine du langage ou de l'établissement des liens sociaux. D'autres, enfin, adoptent une position résolument ouverte. Ils rejettent l'attitude conservatrice de ceux qui minimisent le rôle de l'environnement dans le développement cognitif, attitude qui conduit au fatalisme éducatif. Tout indique, au contraire, que le cerveau est façonné par l'apport extérieur au cours du développement individuel et que l'expression génétique elle-même dépend en grande partie des stimulations de l'environnement.

Les échanges

Est-ce que ce sont des accidents biologiques qui ont fait que chez l'homme le cerveau s'est développé de cette façon ? (1)

Comment imaginer l'apparition des capacités cognitives chez l'homme à partir d'un cerveau qui a grossi pour arriver à l'état actuel ? Chaque paléontologue, à commencer par Yves Coppens, a son idée sur la façon dont ont émergé les capacités cognitives chez l'homme. Des facteurs sont très simples à observer : pourquoi le cerveau humain est-il si petit à la naissance par rapport à la taille du cerveau adulte ? Une réponse évidente tient à la capacité des bassins des femmes lors de l'accouchement ; avec la station debout, la taille du bassin a été limitée ; il a donc fallu que la naissance ait lieu avant que le crâne soit trop gros. Plusieurs pensent que c'est un accident de l'évolution, avec un processus d'apprentissage au contact du monde extérieur après la naissance, qui a favorisé l'apparition des capacités cognitives telles que nous les connaissons..

Lors du tsunami, les éléphants se seraient comportés d'une façon beaucoup plus pertinente que les êtres humains... ?

Il est possible qu'on retombe, là, dans les phénomènes d'instincts. Il se peut que les animaux aient une sensibilité à un certain nombre de signaux, qui déclenchent chez eux des comportements adaptés. On a comparé cela aux phobies... de l'araignée, du serpent... Il est vrai que, parfois, araignées, serpents peuvent être dangereux. Il se pourrait qu'on ait des restes d'instincts qu'on retrouve beaucoup plus développés chez l'animal.

L'apprentissage est-il le propre de l'homme ?

Non ! L'homme a une capacité particulière qui joue un rôle très important dans son éducation, son adaptation au monde. Mais tous les animaux font preuve d'apprentissages, même très sophistiqués..

Y a-t-il des facteurs qui inhibent ou au contraire rendent plus faciles les apprentissages ?

L'environnement affectif compte ; tous les éducateurs le savent. Un enfant qui n'apprend pas, ce n'est pas forcément un enfant rétif à l'apprentissage, c'est un enfant qui, sur le plan affectif, n'a pas un développement optimal. Il y a certainement des interactions. Dans le dressage, l'animal apprend parce que c'est intéressant parce qu'il y a une récompense derrière. Pour Freud, la curiosité serait, chez l'enfant, un des grands motifs de l'apprentissage. Les enfants, comme les chatons, cherchent à tout essayer, tout faire bouger. Finalement, si l'envie d'apprendre est une motivation considérable, le désir d'apprendre demeure en partie mystérieux.

Qu'en est-il de l'apprentissage à l'âge adulte ? Comment rendre l'apprentissage plus efficace ?

Ce sont les mêmes facteurs que chez l'enfant. Il n'y a pas vraiment de différences entre eux. Comment faciliter l'apprentissage pour le rendre plus efficace ? Des aspects ont été mis en évidence, par exemple, le fait qu'une stimulation provoquée par une méthode active est plus efficace que si elle a été présentée de manière passive. Partout il faut être interactif, c'est cela qui permet aux gens d'être intéressés et d'apprendre mieux. Mais est-ce que le fait d'être actif ne renforcerait pas simplement l'attention ? Dans ce cas, ce qui favoriserait l'apprentissage, ce ne serait pas le fait d'être actif, mais d'être attentif. L'activité, en elle-même, ne favoriserait pas forcément l'apprentissage. Par exemple, les enfants hyper-actifs sont inattentifs et ont du mal à apprendre.

(1) Tant les questions retenues que les réponses sont très résumées.

Des études ont aussi montré que l'apprentissage est fait de phases d'acquisition puis de rétention : je reconnais ce que j'ai appris et, dans une deuxième séance, l'acquisition semble beaucoup plus rapide parce que j'ai retenu. On a constaté que le sommeil était essentiel pour une bonne rétention. Les enfants, qui apprennent beaucoup de choses, dorment plus que les adultes ; ce serait lié au fait qu'ils ont besoin de cette phase du sommeil pour consolider des apprentissages. Michel Jouvet a étudié les mécanismes du sommeil : des capteurs sont fabriqués par des neurones et vont, sans doute, consolider les phénomènes synaptiques qui se sont produits au moment de la phase d'apprentissage. Cette conclusion est assez intéressante, sans qu'on mette le doigt précisément sur ce qui favorise cette consolidation. Mais cela paraît être un fait.

| **L'apprentissage par les cinq sens ?**

Effectivement, on apprend par les organes des sens. Par exemple, on apprend des goûts, on peut devenir un spécialiste des goûts.. de même pour les odeurs, les couleurs. Un tapissier d'Aubusson était capable de distinguer 60 ou 80 sortes de bleus. On peut donc faire travailler son système sensoriel et acquérir une véritable expertise.

| **Les dispositions à apprendre ? les personnes douées ? ...**

C'est une question pour laquelle je n'ai pas de réponse. Des gens présentent des dispositions, ce qui leur permet d'être très rapidement excellents en maths, en musique... À partir de là se sont développées les théories des idées innées, et finalement l'eugénisme : ces dons allaient se transmettre à d'autres individus. Dans les années 1870, un cousin de Darwin a créé un système de financement pour favoriser les gens qui avaient des dons. Comme par hasard, ces gens étaient de la haute société anglaise... Est-ce que le fait d'avoir des parents qui sont musiciens va accélérer l'apprentissage de la musique ? C'est toute la question de la relation entre l'inné et l'acquis. Or, on n'a jamais tous les éléments sur ce qui fait que tel individu a un don. Cette question est très difficile à résoudre. De plus sur le plan biologique, dans le développement des individus, il y a des asynchronismes – liés à des problèmes de croissance, à des poussées de testostérone... – qui font qu'un enfant va présenter, à un moment donné, une capacité supérieure aux autres, mais, ensuite, il va être rattrapé par les autres. Sur ces questions nous manquons d'études objectives.

| **L'émotion n'est-elle pas un moyen de rentrer dans l'apprentissage ?**

Il y a une relation forte entre émotion et apprentissage et, plus encore, entre émotion et mémoire. On mémorise d'autant mieux des informations acquises dans un fort contexte émotionnel. Par exemple, beaucoup de gens d'un certain âge se rappellent le moment précis où ils ont appris la mort du Président Kennedy. À l'inverse, un stress grave produit très souvent ce qu'on appelle l'amnésie post-stress : on oublie, par exemple, les circonstances qui ont précédé un accident.

Ce dont on se souvient très mal, ce sont les émotions elles-mêmes : on a le souvenir qu'on a eu peur ou très, mais on n'éprouve plus de peur ou de douleur. L'émotion se fixe seulement comme une information supplémentaire.

| **Comment désapprend-on ? Qu'en est-il des facultés d'oubli ?**

Les phénomènes synaptiques sont persistants. Cela laisse des traces, ce qui permet la mémoire. Lorsqu'on veut retrouver quelque chose, on utilise un processus de rappel, en allant rechercher dans le cerveau les traces, qui sont simplement les circuits constitués par l'apprentissage.

Pour certains, on n'oublie rien. Les traces restent, à moins que les neurones ne meurent et disparaissent : cas extrême des maladies dégénératives du cerveau. Ce serait le rappel qui fonctionnerait mal. On constate qu'il y a des souvenirs qu'on n'arrive pas à retrouver : on sait des noms de personnes, de lieux... les traces existent à un moment donné – cela va revenir –, mais le système de rappel fonctionne mal. Pour les psychologues notamment, rien de ce qui s'est passé pendant l'enfance n'est oublié. Le problème est de retrouver les traces.

D'autres pensent que des phénomènes physiologiques auraient tendance, à un moment donné, à effacer des traces. Les souvenirs conservés pendant 60 ans ou plus prouvent que les traces restent très longtemps. Celles qui s'effacent ont souvent été mal consolidées par manque d'attention, de sommeil... La répétition est un facteur de consolidation. Le circuit qui a été facilité par l'apprentissage est maintenu en état s'il y a répétition. C'est un principe bien connu.

| **Où en est-on dans la recherche sur les différents types de mémoire ?**

Il y a plusieurs sortes de mémoire, qui n'ont pas la même vulnérabilité. On peut perdre une forme de mémoire et conserver les autres.

- Certaines mémoires sont conscientes. Avec la **mémoire sémantique**, on peut consciemment essayer de retrouver quelque chose, par exemple le nom de la capitale du Burkina-Fasso. C'est, en quelque sorte, la mémoire des dictionnaires, acquise par apprentissage. Elle peut être stockée sur des supports externes. La mémoire sémantique est très solide, d'autant plus qu'elle est collective.

- **La mémoire auto-biographique** est également consciente, mais, contrairement à la précédente, qui est collective, c'est une mémoire individuelle. Elle persiste très longtemps et pourtant il n'y a pas eu d'apprentissage. C'est dans cette mémoire que les émotions jouent le plus grand rôle. Cette mémoire est la plus fragile. Avec l'âge, on perd la mémoire des faits récents, on garde celle des faits anciens. Les gens atteints de maladies cérébrales perdent cette mémoire.
- **Les mémoires procédurales** —des gestes quotidiens, des sports... — ne sont pas conscientes ; on n'est pas capable de les décrire. Quand on sait faire, on sait faire ; pas besoin de réapprendre. La mémoire procédurale est extrêmement solide. Des personnes qui ont tout perdu, qui ne savent même plus qui elles sont, savent encore tricoter.
- **La mémoire de travail** est transitoire. Elle sert à coder l'information quand elle arrive ; elle la classe ensuite éventuellement dans une mémoire plus durable, sémantique ou autre. Si vous lisez un numéro de téléphone, vous le reprenez en même temps que vous le composez. Certaines personnes ont une mémoire de travail plus longue que d'autres. Des hommes politiques font des phrases extrêmement longues et arrivent à bien les finir.

Apprendre et se former en Europe

L'exposé

Danielle Colardyn ¹

Il est courant de considérer que les politiques et les programmes d'éducation et de formation en Europe se sont développés en même temps que l'Europe et ses institutions. Avant 1957, chaque État était responsable de ses politiques éducatives et il y avait peu ou pas d'échanges d'étudiants, d'enseignants, voire d'informations. L'enseignement supérieur échappait un peu à cette règle du « tout national », mais, comme pour la formation professionnelle, « chacun restait chez soi ».

Le Traité de Rome modifia très sensiblement la situation. Bien sûr l'Éducation reste du ressort national, mais la libre circulation des citoyens dans l'Union doit être assurée. Cette obligation, inscrite dans le Traité, ouvre la voie à de nombreuses recherches et réflexions sur la reconnaissance des qualifications.

Éducation et formation dans la construction européenne

Dès la fin des années 1980, la coopération entre les pays et les institutions de la Communauté européenne s'exprime par la création de programmes dans l'enseignement supérieur et dans la formation professionnelle. Pour l'enseignement supérieur, la recherche et les relations avec les entreprises, on citera notamment les programmes ERASMUS (Mobilité), TEMPUS (aide à l'Europe de l'Est et centrale), COMET (coopération université et entreprise). Depuis 1980-1990, de telles initiatives se sont multipliées dans les domaines de la formation professionnelle. De nombreux programmes ont promu la mobilité des enseignants et des étudiants, l'échange d'informations sur les « bonnes pratiques » et la création de projets pilotes dans les régions et pays (LEONARDO, Fond Social Européen). La formation professionnelle est un outil important qui apporte sa contribution à de nombreux objectifs politiques : l'employabilité, la citoyenneté active,

un haut niveau de formation et de qualification pour favoriser la cohésion sociale, le maintien de la compétitivité et du développement économique, le soutien à la recherche scientifique et technologique.

Récemment, le processus de Bologne (1999), qui est une initiative intergouvernementale, a proposé une structure commune de l'enseignement supérieur vers laquelle les institutions des pays membres convergent. Par un système de transferts de crédits, chaque pays « reste maître chez lui » tout en offrant des diplômes transparents pour les autres pays. Cette initiative fait partie des « objectifs de l'éducation et de la formation pour 2010 ».

Le Traité de Maastricht (1992) inclut un article sur l'Éducation (art. 136) et sur la formation professionnelle (art. 137). Il est indiqué que tout en respectant la responsabilité des États pour le contenu et l'organisation de leur système scolaire, de leur diversité culturelle et linguistique, la Communauté contribue à améliorer la qualité dans l'éducation, encourage la coopération entre les États et, si nécessaire, les aide. Le principe de subsidiarité est installé. L'action de la Communauté porte essentiellement sur la dissémination des langues, la mobilité par la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études, la coopération entre les établissements, les échanges de bonnes pratiques, les échanges d'étudiants et de formateurs, l'enseignement à distance, la coopération avec les pays non membres.

En 1996, lors de l'année de la formation tout au long de la vie, de nombreuses activités ont été lancées (sans être réellement un programme en soi). Les évolutions technologiques, l'obsolescence rapide des qualifications et des compétences, les changements structurels dans le monde économique ont convaincu les responsables des politiques éducatives et de formation de l'urgence de cette approche.

(1) Expert auprès de la Commission Européenne, ancien administrateur à l'OCDE et professeur au Collège d'Europe (Bruges). Conférence donnée le 8 février 2005.

Le Mémoire sur la formation tout au long de la vie (2000) fut l'occasion de larges débats nationaux et européens. Le Communiqué du Conseil a pris acte de cet intérêt et a retenu une définition de la formation tout au long de la vie : « elle comprend toutes les activités d'apprentissage entreprises à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi » (2). Elle inclut les premiers apprentissages à l'école comme les activités après la retraite ; elle comprend les apprentissages formels, non formels et informels. Assez large, cette définition prend en compte les dimensions sociales et culturelles, comme le développement personnel.

La stratégie de Lisbonne (2000) vise à faire de l'Europe la zone la plus compétitive dans le monde d'ici à 2010. Pour cela, elle vise notamment à renforcer la formation tout au long de la vie. Un programme sur dix ans, nommé « Éducation et formation 2010 », a été accepté : il poursuit trois buts : la qualité, l'efficacité, l'accessibilité et l'ouverture sur le monde. Il se décline en treize objectifs (3). La réalisation de cette stratégie repose sur une méthode de travail particulière entre les pays Membres et les institutions européennes. Par cette approche dite « ouverte et coordonnée », les États membres coopèrent volontairement dans des domaines relevant de leur compétence exclusive et ils font usage des meilleures pratiques sur le territoire communautaire en les adaptant à leurs spécificités nationales (4).

Cette approche est appliquée pour atteindre les objectifs définis pour 2010 : elle est fondée sur le respect des spécificités nationales de chaque pays et le travail en commun pour atteindre des buts définis ensemble. L'échange d'expériences et de bonnes pratiques constitue la base du travail. Au-delà des pouvoirs publics, cette méthode de coopération qui en appelle aussi à la participation des parties intéressées, reste volontaire et non soumise à sanctions. Le processus de Bologne pour l'enseignement supérieur, et celui de Copenhague pour la formation professionnelle, en sont des exemples.

Le processus de Bologne

Le processus de Bologne est une proposition intergouvernementale dans laquelle la Commission a joué un rôle majeur d'organisation. Cependant, le processus n'est pas légalisé par un traité ou imposé par « Bruxelles ». Il s'agit en fait d'un engagement volontaire d'institutions de quarante pays.

À Paris, en 1998, les Ministres de l'Éducation de la France, de l'Allemagne, de l'Italie et du Royaume-Uni signèrent la Déclaration de la Sorbonne. Les Ministres s'y prononcent en faveur d'une « harmonisation de l'architecture des systè-

mes d'enseignement supérieur ». Il est à noter que dans la construction européenne, la recherche porte sur la création de convergences et que, dans le cas de la déclaration de la Sorbonne, les Ministres souhaitaient une harmonisation. La Déclaration de Bologne (1999) signée par trente pays demande une structure en deux cycles (Bachelor/master), un système de transfert de crédits (ECTS), la promotion de la mobilité et de la qualité. La structure en deux cycles est la partie la plus connue de la Déclaration.

À Prague en 2001, d'autres pays se sont joints à cet effort. Les Ministres ont conclu à la nécessité de mieux prendre en compte les valeurs sociales et ils ont affirmé la dimension de « bien public » de l'enseignement supérieur. La Déclaration de Bologne est dès lors située dans une perspective de formation tout au long de la vie ; et la nécessité de la qualité et de l'accréditation est soulignée.

En 2003, à Berlin, avec quarante pays signataires, les Ministres insistent sur l'équilibre entre la compétitivité économique et les dimensions sociales. Pour 2005, la structure commune et l'assurance qualité doivent être effectives. Le Doctorat est intégré dans la Déclaration, constituant ainsi une structure à trois cycles. Ce dernier aspect lie l'enseignement supérieur et la recherche au niveau européen.

En terme de structures et de critères de qualité, il y a convergence. En effet, elle est nécessaire pour comparer les systèmes et pour finaliser les transferts de crédits. En fait, plusieurs mouvements ont lieu en même temps : certains poussent à la coopération (diplômes conjoints), d'autres à la convergence, voire à l'harmonisation.

La stratégie de Lisbonne : diversité, coopération et transparence

L'affirmation de la diversité (culturelle, linguistique, de tradition) œuvre au développement de la coopération. Pour l'améliorer, il faut établir des « ponts », c'est-à-dire qu'il est nécessaire d'améliorer la transparence entre les systèmes. Les « suppléments de diplôme et les transferts de crédits » participent à cette approche.

Dans le domaine de la formation professionnelle, le processus de Copenhague (2002) applique également cette approche coordonnée entre les pays. Des outils qui favorisent la transparence des diplômes et la validation des acquis non formels et informels ont donné lieu à des travaux et des réflexions spécifiques.

Au printemps 2004, les propositions de principes pour la transparence ont été acceptées par le Conseil des

(2) Commission européenne, 2001.

(3) La formation de base ; les technologies de l'information et de la communication ; les mathématiques, les sciences et la technologie ; le meilleur usage des ressources ; la mobilité ; rendre la formation plus attractive ; la citoyenneté active et formation ouverte ; l'orientation ; les apprentissages non-formels et informels ; les indicateurs ; la formation des enseignants et des formateurs ; les langues (cf. : www.europa.eu.int) (Commission européenne, 2004).

(4) Kok W., *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*, 2004.

Ministres. Début 2005, lors de leur réunion à Luxembourg, le « passeport ou portfolio » dénommé Europass a été officiellement lancé. Pour les institutions et les entreprises des pays membres, Europass et le cadre de transparence doivent contribuer à la transparence des qualifications et des compétences, à la mise en œuvre des principes communs pour la validation des acquis non formels et informels et à l'orientation tout au long de la vie. Pour les individus, Europass devrait être l'outil qui, pour l'éducation et la formation, facilitera la mobilité.

Europe des 25 : la culture des contrastes

Intuitivement, chacun sait que l'éducation en France n'est pas exactement la même qu'en Allemagne ni qu'au Royaume-Uni. En France, il y a tendance à penser que l'éducation est « meilleure » qu'ailleurs et en même temps, l'idée d'« adopter » des caractéristiques d'autres pays demeure. Par exemple, le « système dual » allemand fait rêver. La souplesse du système anglais interpelle, même si ce que cela recouvre n'est pas très clair. L'excellente qualité de l'éducation et de la formation dans les pays nordiques ouvre des espoirs. Bien sûr, la situation en France suscite aussi les convoitises : quel pays n'envie pas le Baccalauréat ou la loi sur la formation professionnelle continue ?

Mais au-delà de ces différences intuitives, quelles situations trouve-t-on ? Dans cette conférence, il est impossible d'examiner toutes les différences et similitudes dans les politiques de financement, dans la répartition des pouvoirs entre le national, le régional et le local ou, encore, les questions d'équité et d'insertion de population en difficulté. Voilà autant d'exemples de questions fondamentales pour lesquelles la recherche des similitudes et des différences serait intéressante.

Se donner les moyens de comparer

Pour survoler la diversité des dispositifs éducatifs des 25 pays membres de l'Europe, on peut examiner la situation en France et la comparer à 3 pays de l'Europe de l'ouest (Allemagne, Portugal et Finlande) et à 3 pays de l'Europe de l'est (République Tchèque, Pologne et République Slovaque). Ces pays ont été retenus parce qu'ils diffèrent et qu'ils illustrent cependant des tendances communes fortes.

Dans les domaines de l'éducation et de la formation, la comparabilité des données entre les pays est très difficile à obtenir. Méthodologiquement, il est impossible de prendre des chiffres de plusieurs pays et de les mettre dans un même tableau sans s'assurer au préalable du

respect d'un minimum de critères communs (similarité des questionnaires, échantillons, méthodes de recueil et d'analyse). Pour ces raisons, la prudence conduit à faire confiance aux organismes spécialisés qui ont des équipes nombreuses dans divers pays et qui sont en contact avec les « producteurs » nationaux de statistiques (5). Dans l'éducation et la formation, une donnée considérée récente peut dater de plusieurs années (6).

Trois approches peuvent permettre de broser les grandes tendances de l'éducation et de la formation en Europe :

- Les pourcentages de la population des 25-64 ans qui ont atteint la fin du secondaire ou le niveau du baccalauréat varient considérablement selon les pays. Quelles leçons tirer de ces informations ?
- À l'école, pendant la scolarité obligatoire, l'élève apprend à « lire, écrire et compter ». Les performances scolaires des jeunes de quinze ans en mathématiques, lecture, sciences et résolution de problèmes diffèrent d'un pays à l'autre. Quels messages en retenir ?
- La sortie de l'enseignement secondaire supérieur donne la clé d'entrée dans l'enseignement supérieur. Quelles sont les grandes tendances dans le développement de l'enseignement supérieur ?

L'accès à la fin du secondaire

Le niveau de qualification de la population des 25 à 64 ans varie selon les pays. Dans les pays Européens, ces différences sont conséquentes pour le fonctionnement de l'économie comme pour la cohésion sociale. L'examen de la population des 25-64 ans, c'est-à-dire la population qui a terminé la formation initiale, qui travaille ou cherche du travail, met en évidence de grandes différences entre les pays ainsi qu'entre les générations.

En comparant les pays, les constats suivants s'imposent (graphique 1). L'accès à la fin du secondaire (fin du lycée) révèle des écarts importants : de 20 % au Portugal à 88 % en République Tchèque. La France se situe dans la moyenne. Pour l'Europe de l'Est, les mêmes contrastes existent : accès faible en Pologne et élevé en République Tchèque et en République Slovaque.

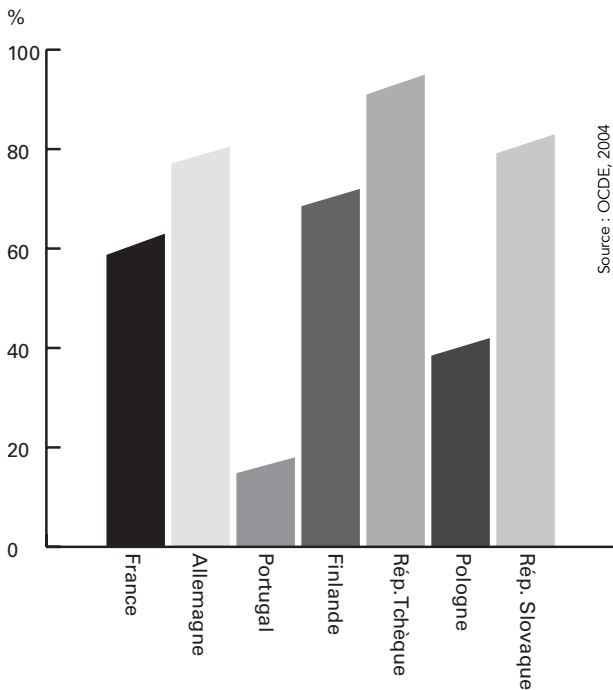
Ces chiffres n'indiquent pas les poids respectifs de la formation générale et de la formation professionnelle : la similarité des pourcentages d'accès à la fin du secondaire ne signifie pas que le contenu des études soit identique ou similaire (7). Ces données ne fournissent pas de renseignements sur la qualité de l'enseignement et de la formation suivie.

(5) Les données quantitatives utilisées dans cette présentation sont extraites de plusieurs publications de l'OCDE (*Regards sur l'Éducation*, 2004 ; *PISA premiers résultats*, 2004 ; et *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, 2003).

(6) Cette remarque est importante : les informations statistiques publiées en 2004 présentent des données de 2002 ou de 2001. Début 2005, ces données sont les plus récentes. Il faut se souvenir que, dans l'éducation et la formation, les évolutions sont lentes. Les effets des réformes ne s'observent pas avant 5 à 10 ans, parfois plus.

(7) Formation professionnelle ou système dual en Allemagne et formation générale, par exemple, aux États-Unis

Graphique 1 : accès à la fin du secondaire des 25 à 64 ans (en 2002)

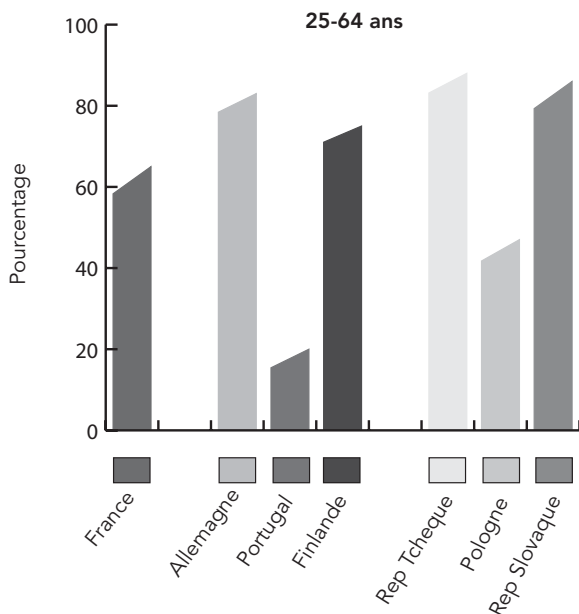


Les progrès de l'accès à la fin du secondaire

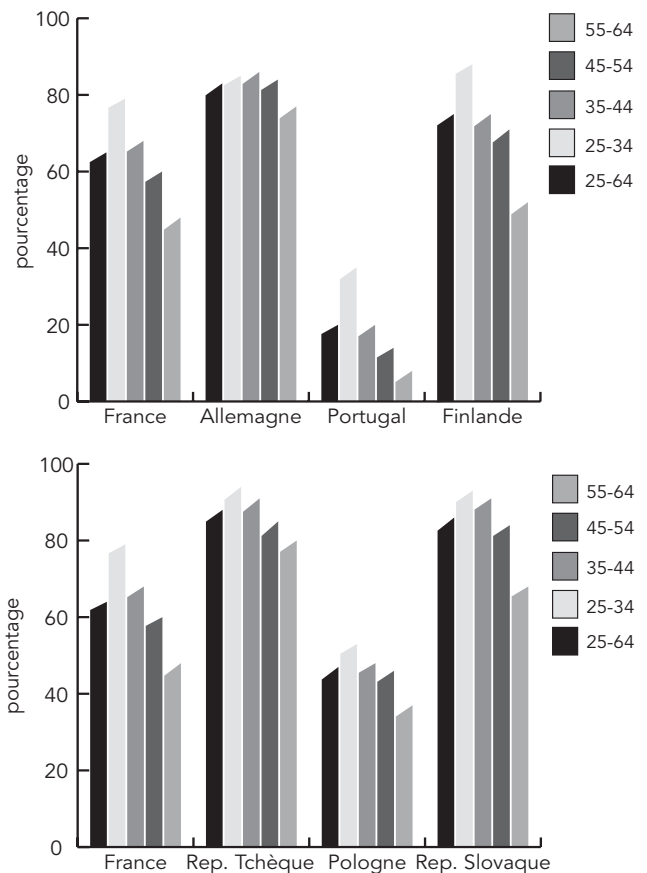
Il est intéressant d'examiner ces données par groupe d'âge : 25-34 ans ; 35-44 ans ; 45-54 ans et 55 - 64 ans. (cf. graphiques 2 et 3 ; sources OCDE, 2004).

Ces données permettent de constater les progrès réalisés d'une génération à l'autre (les plus jeunes restent plus longtemps à l'école). C'est le cas en France et en Finlande. Parfois, d'une génération à l'autre, la stabilité prévaut. Ainsi, le pourcentage d'accès au niveau « baccalauréat » a toujours été très élevé dans certains pays comme l'Allemagne (83 %) et la République Tchèque (88 %). En fait, depuis la seconde guerre mondiale, les jeunes des générations successives ont accédé massivement au niveau du baccalauréat.

Graphique 2 : accès à la fin du secondaire par groupes d'âge



Graphique 3 : accès à la fin du secondaire par groupes d'âge



À l'école : lire et compter

L'enquête PISA 2003 (OCDE, 2004) est réalisée auprès d'une population de jeunes de 15 ans dans 41 pays. Les jeunes répondent aux mêmes exercices, quels que soient leur année scolaire et le type d'enseignement fréquenté. Dans chaque pays, le test concerne au moins 5000 élèves dans 150 écoles. Les résultats comportent plusieurs niveaux de compétences ; le résultat moyen est de 500 points.

En mathématiques, le test comporte six niveaux. Au niveau élémentaire, l'élève est capable de reproduire des calculs simples, de localiser des informations dans un texte ou un diagramme ; à ce niveau, la résolution d'un problème implique une procédure de routine en une seule étape. Au niveau le plus élevé, l'élève est capable de conceptualiser, d'argumenter et de modéliser des problèmes dans des contextes peu familiers.

En lecture (compréhension de l'écrit), le test combine trois échelles (retrouver une information, développer une interprétation et réfléchir sur le contenu du texte). Il comporte cinq niveaux. Le niveau élémentaire révèle des déficiences graves dans la capacité des élèves à utiliser la lecture comme un outil d'acquisition de connaissances et de compétences dans d'autres domaines. Au niveau « complexe »,

les élèves sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexe, notamment : traiter des informations difficiles à trouver dans des textes qui ne sont pas familiers ; comprendre de manière approfondie des textes de ce type et en dégager les informations pertinentes pour la tâche à accomplir ; procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses ; faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions inattendues. Le niveau cinq est un « réservoir de talents » pour un pays.

La Finlande a de très bons scores en lecture et en mathématiques. La France a des résultats moyens. En Allemagne, les résultats sont faibles (par rapport aux attentes dans le pays). La République Tchèque a un bon score en mathématiques. La République Slovaque a des scores moyens (malgré une tradition de conduire les populations à la fin du secondaire).

L'enseignement supérieur

Dans la population des 25 à 64 ans, le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur (de « après le bac » à « avant le doctorat ») augmente régulièrement entre 1991 et 2002. Le développement de l'enseignement supérieur met en évidence trois groupes de pays aux évolutions différentes :

- Un groupe 1 composé de la Finlande, les États-Unis et le Canada dans lesquels les pourcentages de diplômés sont hauts et continuent d'augmenter (supérieurs à 30 %).
- Un groupe 2 qui comporte des pays comme la France et l'Allemagne, dans lesquels la participation est dans la moyenne des pays de l'OCDE (aux environs de 20 à 25 %). En France, le développement se poursuit : davantage de jeunes accèdent à l'enseignement supérieur... et en sont diplômés.
- Enfin, un groupe 3 qui comprend des pays comme le Portugal, la République Tchèque, la Pologne, la République Slovaque dans lesquels le pourcentage de la population qui bénéficie d'un enseignement supérieur reste faible (aux environs de 10 %).

La formation tout au long de la vie

Depuis de nombreuses années, le concept de formation « permanente », « récurrente », « continue » s'est développé et, aujourd'hui, celui de « formation tout au long de la vie » agite les milieux politiques, professionnels et académiques. La formation tout au long de la vie comprend toutes les activités d'apprentissage entreprises à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

La formation continue, comme on la connaît en France, en fait partie. Mais « d'autres choses » entrent dans cette définition de la formation tout au long de la vie : une proportion importante de la formation non structurée (non formelle), « sur le tas » et sur le lieu de travail. Il s'agira par exemple de conférences, ateliers, rotations ou échanges

de postes et d'outils de travail, auto-formation. Il s'agit aussi des apprentissages dans le cadre de la vie associative. Par exemple, la responsabilité d'un club de foot ou d'une association d'enfants des rues. Il s'agit enfin des apprentissages dans la vie familiale (parent qui élève plusieurs enfants), sociale (responsable d'une section syndicale), ou aussi de la vie culturelle. Ces apprentissages ont été dénommés non formels et informels.

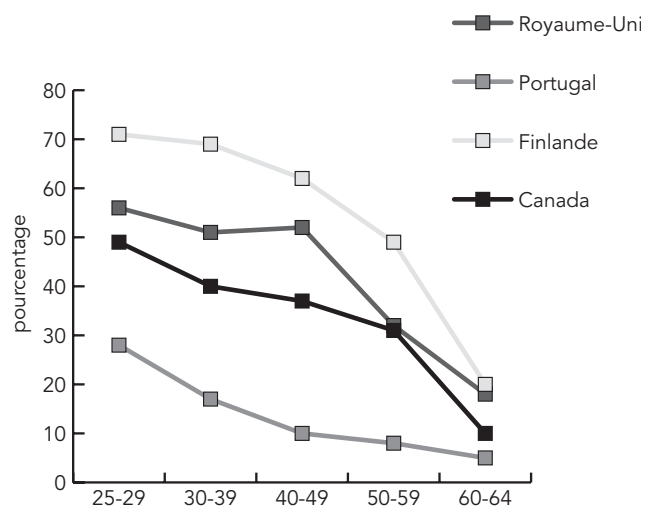
Il y a peu de données quantitatives qui ont trait à la formation continue sous ses différentes formes et qui concernent tous les pays de l'Europe (8). Les mêmes phénomènes sont observés d'un pays à l'autre avec des intensités différentes.

La formation continue

Que peut-on dire du concept « se former à tout âge » ? En France, la loi de 1971 a permis de connaître quelques grandes caractéristiques de la participation des adultes à la formation. En France, comme dans les autres pays, il est admis que l'individu bénéficie davantage de la formation continue quand il est bien diplômé de la formation initiale, qu'il est jeune et qu'il travaille dans une grande entreprise. Malgré des situations juridiques très différentes (il n'y a pas d'autre pays ayant une loi de 1971) et un tableau contrasté des niveaux de qualifications initiales, les caractéristiques de la formation continue en France se retrouvent aussi ailleurs.

La participation à la formation continue est directement liée au niveau de formation initiale : la participation augmente quand le niveau de formation initiale est élevé. Les jeunes participent plus à la formation continue que leurs aînés (graphique 4, source : OCDE, 2003). La tendance générale est similaire malgré des différences d'intensité importantes et même impressionnantes entre les pays.

Graphique 4 : participation des générations à la formation continue



(8) Une première approche commune a été menée par l'OCDE (2003) pour neuf pays volontaires : Canada, Danemark, Finlande, Norvège, Portugal, Espagne, Suède, Suisse et Royaume-Uni.

Au Portugal, la participation des 25-29 ans reste sous la barre des 30 % alors qu'elle passe le niveau des 70 % en Finlande. Pour les jeunes, en Finlande, à un avantage en matière de formation initiale s'ajoute un avantage en matière de formation continue dès l'arrivée dans les premiers emplois.

Sans surprise, les professions les plus qualifiées (formations initiales) et les emplois de services bénéficient davantage de la formation continue. La taille de l'entreprise influence l'accès à la formation continue. L'accès à la formation continue est davantage assuré dans les grandes entreprises. L'effet de la formation initiale s'estompe dans les grandes entreprises où tous les personnels ont un meilleur accès à la formation.

Les sources de financement de la formation des adultes varient selon leur situation sur le marché du travail : en emploi, chômeur ou inactif. Les sources de financement peuvent être les individus, les employeurs, les États ou autres (régions, localités). Pour les populations en emploi, les employeurs sont généralement à l'origine des financements les plus conséquents, et ce, dans la majorité des pays. En Suisse, les individus représentent une source de financement plus importante que les employeurs. Ces deux sources (individus et employeurs) sont également assez proches au Canada. Le rôle de l'Etat est limité, et ce, dans tous les pays.

La validation des apprentissages « non formels et informels »

Les définitions proposées sont celles établies au niveau européen par le Cedefop (9). Caractéristique de l'éducation et de la formation, l'apprentissage formel est l'apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (établissement d'enseignement, de formation, formation en entreprise, etc.), et explicitement désigné comme apprentissage (en terme d'objectifs, de temps, de ressources). Il est intentionnel de la part de l'apprenant et débouche généralement sur une certification.

L'apprentissage non formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement identifiées comme des activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources), mais qui comprennent une part importante d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant et ne débouche généralement pas sur la certification.

L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne, liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas organisé ou structuré en termes d'objectifs de formation, d'organisation du temps d'apprentissage et/ou des ressources. L'apprentissage informel a un caractère

non intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne débouche pas sur la certification. Il est parfois appelé apprentissage expérimentiel.

Pour la formation financée ou assurée par l'employeur, le taux de participation par rapport à la population totale est inférieur à ce que les travailleurs déclarent avoir la possibilité d'apprendre sur le tas. Ainsi, 56 % des travailleurs portugais disent apprendre des « choses nouvelles » au travail, alors que seulement 10 % ont effectivement suivi une formation organisée ou payée par l'employeur (au cours des 12 mois précédents). La situation est aussi contrastée en Espagne où 65 % des travailleurs disent « apprendre » en situation de travail alors que seulement 18 % ont suivi une formation. Moins extrême, la situation est cependant tout aussi contrastée au Danemark (87 % et 52 %) et en Finlande (92 % et 54 %), pays dans lesquels il y a plus d'un travailleur sur deux qui a suivi une formation organisée ou financée par l'employeur au cours de l'année écoulée.

Il faut noter que « apprendre des choses nouvelles au travail » peut être classé sous l'intitulé d'« apprentissage non formel »... Ainsi, il semblerait que cet apprentissage non formel soit conséquent sur le lieu de travail.

En Europe : identifier et reconnaître les apprentissages

Réalisé récemment, l'Inventaire européen (10) montre que les reconnaissances de compétences acquises en dehors d'un système d'éducation et de formation poursuivent trois objectifs. Il s'agit d'explorer, de valider ou de certifier.

Explorer. L'objectif est une orientation (scolaire ou professionnelle) comme par exemple dans les bilans de compétences (11). Le bilan explore et documente les apprentissages, les acquis, les compétences et les potentialités mais ne les valide pas ou ne les certifie pas. Il n'y a pas d'évaluation par rapport à une norme (un référentiel). Le bilan de compétences se déroule dans un centre de bilan. Le candidat s'auto-évalue pour se construire et se définir un nouveau plan de formation ou projet de carrière. Procédure très ouverte dont l'objectif est essentiellement une exploration des potentialités de formation ou de développement professionnel d'un individu

Valider. Les preuves de compétences sont présentées dans un « portefeuille de compétences ». Avec des variantes, cette approche existe au Portugal (Anefa), en France (VAE) ou encore au Royaume-Uni (NVQ, National Vocational Qualifications). Le portefeuille offre une « synthèse documentée » des acquis issus des expériences personnelles, sociales et professionnelles en vue de mettre en évidence certaines compétences acquises. Le portefeuille comporte des éléments du Curriculum Vitae,

(9) Cedefop (Tissot, Ph.), *Terminology of Vocational Training Policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Luxembourg, 2004 ; les définitions en français sont incluses. Voir aussi Colardyn D. et Bjornavold J. "Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning : policy and practices in EU Member States", *European Journal of Education*, Volume 39, Number 1, March 2004, p. 69-90.

(10) Colardyn D. et Bjornavold J., *Premier inventaire européen des politiques et pratiques de validations en Europe*, (à paraître en 2005).

(11) France, loi de 1991 ; Danemark, Individual Competence Assessment, loi de 1996.

des informations pertinentes sur la carrière, l'éducation, la formation et d'autres expériences. Le portefeuille est soumis au jugement d'un évaluateur (un jury ou un enseignant). Il décide si les preuves (traces, informations, évidences, etc.) fournies par le candidat démontrent que ce dernier met en œuvre les compétences décrites dans le référentiel (standards). La validation est l'objectif de cette démarche.

Certifier. En terme de procédures de qualité, la certification fait une référence explicite aux normes internationales (EN ou ISO). Elle est utilisée dans les secteurs professionnels (par exemple : plomberie et électricité en Belgique par BELCERT) ; hors secteurs (Tieke, le permis de conduire informatique, Finlande), ou au niveau national (Belgique, communauté française). La certification selon les normes internationales ou européennes repose sur des principes de qualité. Ils assurent l'indépendance entre la formation et la certification ; l'acte d'évaluation (de validation, de certification) doit être réalisé par une tierce partie et toutes les parties ou acteurs intéressés doivent être impliqués dans le processus.

Europass : trois millions d'ici à 2010

Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, le développement d'outils européens, de références et de principes communs, doivent permettre de réaliser « les objectifs de l'éducation et de la formation pour 2010 ». Ils contribuent à améliorer la transparence des qualifications et des compétences et à lever les obstacles à la mobilité en Europe. Ces outils européens prennent forme comme le montre le lancement récent (janvier 2005) de Europass, le portefeuille européen (12).

Europass est un outil de mobilité. Pour l'individu, utiliser l'Europass de manière complète signifie que toute personne doit pouvoir y insérer au minimum : le Curriculum Vitae Europass, le certificat européen des langues, les suppléments aux certificats Europass, les suppléments aux diplômes Europass, les Europass mobilité (stages dans d'autres pays), et, ultérieurement, les validations d'apprentissages non formels et informels (en référence aux principes communs).

Un réseau européen des Centres nationaux *Europass* existe (13). Dans chaque pays, un centre (site Internet) rassemble tous les instruments et coordonne les activités nécessaires au bon fonctionnement d'*Europass*. Les autorités concernées et les partenaires sociaux sont impliqués. Actuellement, chaque pays met en route les réseaux qui l'intéressent à la vitesse qu'il peut assumer. Ainsi, les liens entre les centres et entre les pays se créent au fur et à mesure que les centres nationaux deviennent effectifs.

La démarche est volontaire. Plusieurs réseaux existent (14).

Apprendre et se former en Europe : diversité et confiance

Pour les vingt-cinq pays et pour les institutions européennes, « Apprendre et se former en Europe » signifie qu'il faut « assurer la diversité » tout en « confortant la confiance ». Les citoyens sont en droit d'apprendre et de se former dans le respect de leurs traditions nationales, tout en étant assurés qu'une mobilité (scolaire, académique, professionnelle) ne sera pas rendue difficile par l'incompréhension des diplômes, des certificats, des reconnaissances de compétences délivrés dans le pays d'origine.

Pour cela, les références et les principes communs sont basés sur les méthodologies et pratiques des pays membres. Ils contribuent à assurer la cohérence, la transparence, la confiance et la crédibilité des qualifications, des diplômes, des certificats, des reconnaissances formelles, non formelles et informelles. Ces références et principes communs ont une valeur fondamentale pour la stratégie de Lisbonne et, de ce fait, pour la formation tout au long de la vie.

Tout comme pour les qualifications formelles, « l'outil européen » se doit d'ajouter une dimension de transparence et de confiance pour les pays. Pour une *mobilité professionnelle*, le CV européen sera peut être l'outil européen adéquat. Pour une *mobilité académique*, le supplément au certificat ou au diplôme sera pertinent. Pour la *validation des acquis non formels et informels*, la référence aux principes communs (acceptés par tous) assurera la confiance. Grâce au respect de ces principes par les pays volontaires, le pays « receveur » pourra accorder toute confiance à une validation présentée par un individu dans le cadre d'une mobilité.

Les principes communs ne signifient pas qu'il convient de développer des systèmes d'éducation et de formation tout au long de la vie (incluant les acquis non formels et informels) qui soient identiques dans tous les pays membres. Comme par le passé, des échanges d'expériences et de pratiques pourront améliorer les méthodologies et simplifier les approches.

En aucun cas, il ne s'agit de s'orienter vers une forme unique ou harmonisée d'éducation, de formation, de validation, de méthodologie ou de procédure. L'objectif européen n'est pas de mettre en œuvre une forme identique de formation tout au long de la vie : le défi est d'offrir tous les passages et liens possibles entre les systèmes des divers pays.

(12) Site : <http://europass.cedefop.eu.int> ; actuellement en français et en anglais.

(13) Cf. site Internet mentionné ci-dessus.

(14) National Europass Center : il coordonne les activités pour les documents *Europass* ; National référence points ou point national de référence. En France, il est localisé sur un site « Premier Ministre » et aboutit à la Commission nationale de la certification professionnelle ; Euro guidance : information et orientation professionnelle ; NARIC : équivalences dans l'enseignement supérieur (fonctionnel depuis longtemps).

Les échanges

| À quoi attribuer l'avance de certains pays, la Finlande ou la Corée par exemple ? (1)

Une culture qui valorise la formation joue probablement un rôle important. Deux idées ont été avancées : les programmes télévisés comme les films sont sous-titrés ce qui amène à lire davantage ; et un usage répandu des langues étrangères. Jusqu'à présent aucune de ces hypothèses (ou d'autres) n'ont pu être testées.

| Est-ce qu'on retrouve en Europe l'équivalent de nos Grandes Ecoles ?

C'est un concept qui n'existe pas ailleurs. Il y a des systèmes comparables aux IUT, mais pas aux Grandes Ecoles. De plus, le fonctionnement des universités est très différent selon les pays et repose sur des principes différents de ceux des grandes Ecoles. Financièrement, de moins en moins de pays gardent un enseignement supérieur totalement gratuit. Les inscriptions élevées sont déjà de règle au Royaume-Uni et une nouvelle politique en ce sens se met en place en Allemagne.

| Dans l'UE, si on tient compte des différences culturelles, nationales, ethniques... peut-on parler d'un accès à la formation équivalent pour tous ?

Récemment, l'enseignement supérieur a été décrit comme un bien public. Mais cela ne signifie pas que tous les citoyens y accèdent. C'est un problème d'équilibre et de négociations dans chaque pays et entre les différents pays. Par exemple, en Allemagne, comment va se négocier le passage d'un système gratuit à un système qui ne le sera plus ? Au niveau européen, les pays discutent. Il y a des blocages anciens qui un jour peuvent être levés. Par exemple, les droits inscrits dans les conventions collectives ont longtemps pesé sur les débats concernant « l'équivalence » des diplômes en Europe.

| N'y a-t-il pas un risque de normalisation à travers le système Galilée et l'Europass, qui, de plus, ne prennent pas en compte des savoirs pour lesquels il n'y a pas de diplômes ?

On veut éviter de se retrouver dans une situation comme celle du Canada ou des EU : par exemple quand des infirmières ou des juristes changent d'État, ils rencontrent des problèmes. Cependant, on ne souhaite pas tout normaliser. Au fil des années, les outils européens pour la transparence vont laisser la place à la confiance mutuelle : les diplômés d'un autre pays seront alors plus facilement acceptés dans le pays d'accueil.

Pour les apprentissages non formels il n'y a pas de raison de tout normaliser et de tout certifier. Le principe reste de reconnaître les compétences acquises dans une association ou ailleurs ; ces compétences peuvent ensuite être utilisées par exemple dans la vie professionnelle.

| Est-ce que les cursus fragmentés dans divers pays n'induisent pas une inflation d'évaluations pour pouvoir comparer ?

Suivre des cursus dans différentes institutions de plusieurs pays est une possibilité et non une obligation. Il est important de comprendre que les outils européens sont créés pour offrir cette possibilité, mais pas pour créer une obligation. Par contre, il est impératif que l'on ne demande pas à l'individu de « ré-apprendre » ce qu'il connaît déjà. Une certaine mobilité est déjà inscrite dans la tradition de l'enseignement supérieur. Il faut pouvoir la rendre accessible pour la formation professionnelle et pour la formation permanente, sans obligation, mais comme une possibilité réelle. Quand le citoyen souhaite être mobile, il faut que ses acquis et apprentissages (ce qui est traduit dans un diplôme, un certificat, une recon-

(1) Tant les questions retenues que les réponses sont très résumées.

naissance) soient compris et acceptés par une autre institution scolaire, universitaire ou par un employeur d'un autre pays.

Il y a une grande disparité dans les Droits du Travail, dans les acquis sociaux...

Dans les discussions au niveau européen, les représentants nationaux viennent avec leur culture et leur connaissance de leurs législations nationales. C'est aussi le cas pour les questions d'éducation et de formation. On peut distinguer des phases différentes : celle des experts qui cherchent à construire des outils et celle des représentants nationaux, des partenaires sociaux et des organisations de jeunesse qui situent les débats à un niveau politique. Toute recommandation et proposition se construit progressivement : chacun vient avec le « poids » de sa législation, de sa culture nationale et petit à petit les évolutions se dessinent.

Par rapport à l'intitulé du cycle de conférences « apprendre ensemble à construire l'humanité future », comment les différents pays d'Europe peuvent-ils apprendre les uns des autres ?

La manière de faire est essentielle : les débats et la coordination entre les États sont fondamentaux. Chaque pays modifie sa législation avec ses partenaires, en prenant en compte ses contraintes nationales et avec sa manière spécifique de faire évoluer ses structures particulières.

Ce qui a permis des avancées, c'est l'échange de bonnes (et de moins bonnes) pratiques. Ce sont aussi les programmes d'échanges d'étudiants, d'enseignants du secondaire, du supérieur, de la formation des adultes. Ils se déplacent, vont d'un pays dans un autre, visitent les écoles, les entreprises.

Est-ce que vous sentez un souffle et un projet pour l'éducation dans cette Europe qui se construit par ces passerelles ?

Oui, un projet existe et il est développé dans la stratégie de Lisbonne... Sa réalisation procède par petites touches.

La prise en compte des différences culturelles entre les garçons et les filles ?

Cela a été fait pour Europass. Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, des groupes travaillent cette question pour permettre l'accès à la formation et augmenter le niveau de qualification de toutes et tous.

➤ Les musées entre patrimoine et avenir

➔ L'exposé

Michel Côté ¹

Entre les attentes des visiteurs et les projets scientifiques et culturels des institutions, comment se jouent les complicités et les échanges ? Comment se construisent les savoirs, comment se nouent plaisir de la découverte et nécessaire réflexion ? Pour répondre à ces questions, il est inutile de retracer l'histoire universelle des musées, mais il est nécessaire, dès le point de départ de cette conférence, de reconnaître un certain nombre de réalités inscrites dans l'évolution des musées.

L'importance des publics

Les Musées portent une double aspiration : celle du savoir et du « collectionnement » et celle de la diffusion du savoir. Bien évidemment, ces deux missions ne sont pas nécessairement égales selon les époques et les lieux, mais font partie de la responsabilité fondamentale de l'institution.

En 1838 au British Museum de Londres, « le public, en particulier les échelons inférieurs de la société, n'avait pas vraiment la possibilité d'accéder au musée. Les règlements et les lois régissant l'admission exigeaient que les gens demandent un rendez-vous plusieurs semaines à l'avance afin de faire examiner et approuver leurs références. Quand enfin ils avaient pu entrer, des guides les menaient en groupes à travers les galeries à une allure tellement rapide qu'il était impossible d'admirer quoique ce soit ».

En 1784 déjà, Charles Peale, aux USA, avait créé un musée privé, qui dura une soixante d'années et qui visait notamment à rendre les visiteurs « tranquillement amusés et certainement instruits ».

Beaucoup plus tard, en France, Georges-Henri Rivière et ses collaborateurs poussèrent plus loin la réflexion en essayant de faire participer activement et pleinement la population à des projets territoriaux et « écologiques » : les écomusées. Maintenant le musée a véritablement les visiteurs en tête.

La prolifération des musées

Partout à travers le monde, les dernières décennies ont vu un boom des musées, pour des questions patrimoniales, bien sûr, de conservation de la mémoire collective (2), mais aussi pour des raisons économiques, sociales et culturelles. Le musée est devenu un acteur-clé dans le développement économique et touristique et un partenaire des réseaux d'éducation et de sensibilisation.

Lorsque nous parlons de musée, nous abordons une réalité multiple qui mériterait des nuances : il y a des musées d'art, des musées d'histoire, des musées de sciences... et chacun a sa spécificité, son projet scientifique et culturel. Certains musées peuvent s'adresser à un public spécifique et spécialisé (le Centre Canadien d'Architecture) ; d'autres ont des vocations plus larges et sont des lieux d'éducation populaire, mais demeure toujours une réalité globale (3).

La société change, les musées aussi

Les Musées font partie de la société et jouent un rôle politique, en ce sens qu'ils participent à la définition et à la transmission des connaissances et des valeurs. Les sociétés sont notamment définies par des structures et des pouvoirs qui se matérialisent au niveau de la religion, de

(1) Directeur du Muséum de Lyon, et du futur Musée des Confluences. Conférence donnée le 1^{er} mars 2005.

(2) Le développement accéléré des sociétés entraîne peut-être un désir de conservation des traces de l'évolution.

(3) Lorsque nous parlons de danse, nous couvrons aussi des réalités différentes : danses moderne, contemporaine, classique, folklorique...

l'État et de l'école. Les Musées font aussi partie de cet ensemble.

L'arrivée d'un Musée de l'Immigration à Paris et la transformation du Musée des Arts et Traditions Populaires (reflétant un monde rural) en Musée de l'Europe et de la Méditerranée, traduisent bien l'adaptation des institutions aux engagements et aux visions sociales (4). L'étude des musées canadiens montre comment le gouvernement du Canada renforce sa présence et son discours en soutenant un certain nombre de lieux historiques rappelant la création et la transformation du pays.

Les musées ne vivent donc pas en vase clos et participent à la lecture contemporaine de certains enjeux. La transformation du Muséum d'Histoire naturelle en lieu de réflexion sur la biodiversité, l'environnement ou le développement durable s'inscrit bien dans cette démarche.

Pour comprendre les musées, il faut s'interroger sur leur rôle et leur action sous trois angles : de quoi les institutions parlent-elles, à qui parlent-elles et qui parle.

Le musée, lieu de discours

Un premier constat : le musée est un lieu de discours. Même lorsque le musée ne fait que présenter des objets à la queue leu leu sans médiation ou sans explications, il présuppose que les objets parlent en soi. La plupart des musées tentent de nous révéler la richesse et la pertinence des objets présentés en fournissant le contexte de réalisation, des explications sur leur intégration à des ensembles, ou tout simplement une interprétation.

Le débat entre ethnologues et historiens de l'art sur la lecture des œuvres des civilisations extra-européennes est permanent (5). Mais le regard esthétique et le regard ethnologique (6) demeurent une lecture des œuvres selon un point de vue. Exposer c'est choisir.

Je me permets de me référer ici à l'expérience de « La Différence » où trois musées (français, suisse et québécois) se sont entendus pour présenter côte à côte leur vision d'une thématique (« La Différence ») et ont révélé ainsi au visiteur que, derrière le discours scientifique, il y a aussi un choix culturel, une lecture du monde.

Un lieu de transmission de connaissances

Le musée est un lieu de connaissances. Son objectif demeure la découverte ou la rencontre entre des objets, des œuvres, un discours et du public.

Si le musée n'est pas l'école (ni dans sa pédagogie, ni dans son intention), il met en avant un savoir, un certain nombre de données, de faits, d'histoire, d'explications...

Il est même producteur de savoirs et gardien de documents qui aident à développer le savoir. La face cachée du musée, c'est aussi la recherche, la documentation, la conservation d'objets qui permettent de lire et de relire le monde (7). Les Muséums apportent aux chercheurs nationaux et internationaux du matériel d'études et de recherche. Les connaissances acquises et les recherches poursuivies sont communiquées à des réseaux de chercheurs et de spécialistes. Il s'agit bel et bien d'un premier niveau de diffusion de la connaissance (8).

Au fil des ans, les musées et les associations patrimoniales ont considérablement élargi le concept « d'objets muséals » en intégrant la culture immatérielle et même le paysage.

Une autre tendance contemporaine est la pluridisciplinarité. De plus en plus de musées font appel à l'ensemble des disciplines pour mieux appréhender la réalité. La complexité des propos exige la complexité pluridisciplinaire. Les musées de Beaux-arts ne font pas exception à la règle en intégrant parfois dans des expositions thématiques objets d'art, de design, ou ethnographiques, alors que les musées d'histoire et ethnologique font appel au regard des artistes et des créateurs.

Au delà du savoir factuel, de la compréhension et de l'intégration de faits, de phénomènes, de périodes... des musées se sont engagés dans une réflexion sur le savoir-faire des hommes et ont engagé de nombreuses démarches sur l'apprentissage des techniques, sur la transmission des compétences... Les musées de savoirs et techniques de Franche-Comté s'inscrivent dans cette tradition tout comme les nouveaux musées amérindiens qui se veulent des lieux de transmission du savoir, d'échanges entre les aînés et les jeunes pour que la tradition et la culture perdurent.

Dans une société mondiale

Au delà de la transmission de connaissances, il est vite apparu nécessaire de s'interroger sur deux réalités contemporaines : la société mondiale et la pratique démocratique. Pour ce faire, je m'appuie sur le rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle présidée par Jacques Delors.

Que dit ce rapport ? Essentiellement que, face à une société de plus en plus mondialisée, de plus en plus interculturelle, où la formation tout au long de la vie constitue un enjeu majeur, face à une société posant le problème du développement économique et des inégalités, l'éducation doit se préoccuper de la connaissance, de la

(4) À l'inverse, on pourrait dénoncer les musées qui présentent des visions idéologiques d'époques ou de territoires.

(5) Tous ceux qui ont eu à présenter une société et une culture se sont confrontés à la difficulté de l'interprétation, d'autant plus que les cultures sont dynamiques et évolutives, fondamentalement plurielles.

(6) Qui au demeurant ne sont pas incompatibles.

(7) Beaucoup d'objets du Centre de conservation et d'études sur les collections du Muséum ne seront jamais présentés au public. Il s'agit d'animaux, de parties d'ossement, d'insectes, d'objets de fossiles, de documents écrits... Peu importe, ils contribuent aux outils indispensables à l'étude et à la recherche qui permettent de mieux comprendre l'histoire de la terre, la biodiversité, une partie de l'univers...

(8) On dit souvent que le principal avantage du musée est le contact direct avec l'œuvre ou l'objet témoin. Il est difficile de résister à cette affirmation. Tous ceux qui ont connu et vécu une émotion en découvrant non seulement des œuvres d'art mais des objets historiques, naturels, culturels peuvent témoigner de la puissance de telles rencontres.

qualification et de la compétence, mais aussi de l'apprentissage de la vie avec les autres et de l'éducation à être.

Le combat pour le respect et la diversité culturelle, la volonté de reconnaissance et l'exigence d'un traitement égalitaire des sociétés, la recherche d'une nouvelle voie dans un monde qui semble échapper aux citoyens sont autant d'enjeux fondamentaux qui interpellent aussi les musées.

Le musée est aussi un lieu de réflexion : suite à la visite d'une exposition, le visiteur s'interroge sur ce qu'il a vu et continue sa démarche hors musée. Les expositions-réflexions ont connu un grand succès au Musée d'ethnographie de Neuchâtel avec Jacques Hainand qui a traité de nombreux sujets controversés, de Marx à la nature, en passant par la place et le sens des musées. Le Muséum d'Histoire Naturelle a présenté quant à lui « Chefs d'œuvre, trésors et quoi encore » qui est une réflexion sur les objets d'ethnographie extra-européens dans un musée et la volonté de ne pas oublier les hommes et les femmes derrière les objets et les discours.

Réflexion et engagement

De la réflexion à l'engagement, il n'y a souvent qu'un pas que beaucoup de musées ont franchi. Ainsi lors du sommet des musées des Amériques, les musées présents ont pris des engagements pour développer une culture de la paix et promouvoir le développement durable. De nombreux muséums sont passés de la présentation d'espèces à la défense de l'écologie et d'un développement harmonieux.

Retenons la volonté de certains musées d'inscrire à leur programmation des thématiques qui redonnent la parole à des sociétés oubliées ou négligées (9), qui font des efforts de rapprochement et de réconciliation (cf. la démarche en Amérique avec les Amérindiens), ou tout simplement qui tiennent compte de la parole de l'autre lors de la création d'événements (cf. les expos « cultures du monde » du Parc de la Villette). Au musée de la Civilisation de Québec, une exposition sur les droits de la personne concluait par une interpellation du visiteur. Celui-ci était invité à choisir une ONG qui était présente dans la salle d'expo, à fixer un ruban indiquant son choix, s'engageant ainsi à soutenir l'action de cette ONG.

L'engagement peut tout simplement prendre la forme d'une programmation d'enjeux contemporains. Se voulant un lieu de réflexion et d'échanges, le musée offre aux visiteurs l'occasion de faire le point sur un enjeu contemporain pour participer ainsi à la démarche citoyenne de prise de conscience. Le Muséum a programmé dans cet état d'esprit les expositions sur la vache folle, le climat, le principe de précaution et le commerce équitable.

L'engagement consiste aussi à s'adresser à la mémoire refoulée. De nombreux sujets sont encore tabous et les institutions muséales ont parfois beaucoup de difficultés à mettre en scène des sujets controversés. On pense bien sûr à la résistance des anciens combattants à Washington face à une exposition sur Hiroshima, ou même à l'opposition face à Freud. Les Noirs sont préoccupés par la disparition des archives sur l'esclavage et le peu de place qu'on leur accorde dans nos institutions. L'histoire de plusieurs groupes opprimés reste encore à faire et à dire.

Cette volonté de transmission de connaissances, d'apprentissages, de savoir-faire, de découvertes de l'autre, d'engagement citoyen a créé une nouvelle fonction et une nouvelle expertise : celle de l'évaluation. Si les musées ont la prétention d'expliquer et de transmettre, ils doivent s'assurer que le visiteur a compris, intégré et appris. Pour ce faire, une seule solution : mesurer.

« Lorsqu'un spectateur va au théâtre, au cinéma ou à la danse, personne ne mesure le comportement, le taux de compréhension, d'apport de connaissances et d'émotions. Dans les musées, si ! » Cette boutade traduit la préoccupation des musées pour l'apprentissage. Elle souligne aussi un fait important : le visiteur vient au musée pendant un temps de loisir, d'où l'importance du plaisir et de l'enchantement. Il s'agit là d'une donnée fondamentale. Les musées n'abordent pas nécessairement des sujets faciles ; leurs discours exigent aussi des efforts. Et c'est bien qu'il en soit ainsi. Mais nous ne réussirons à toucher et transformer le visiteur que s'il est disponible et ouvert, que s'il y trouve plaisir et enchantement.

À qui parlent les musées ?

On peut facilement penser que les musées et le patrimoine jouent un rôle essentiel dans la vie urbaine et tout particulièrement en termes de tourisme. En effet, il est difficile d'imaginer que Paris resterait la capitale mondiale du tourisme sans le Louvre, Orsay, Pompidou, La Cité des sciences et de l'industrie...

Les entrées dans les musées parisiens en 2003

| | |
|-----------------------------------|-------------------|
| Le Louvre | 5 717 000 entrées |
| Orsay | 2 125 000 entrées |
| Centre Pompidou | 5 500 000 entrées |
| Galerie Nationale du Grand Palais | 926 000 entrées |
| Cités des sciences | 2 600 000 entrées |

(9) Je pense bien sûr au Musée Dauphinois.

À Lyon, le Musée des Beaux-arts connaît la plus haute fréquentation, mais d'autres musées ont aussi de beaux succès (je pense ici au Musée d'Art Contemporain avec Andy Warhol, ou dans la région, au succès du Musée Dauphinois avec l'égyptologie.)

Certains prétendent que la hausse globale de fréquentation est liée à l'augmentation de l'offre générale. En effet, ne l'oublions pas, les musées ont connu au cours des dernières cinquante années, un succès considérable. Nous en serions aujourd'hui à une stabilisation de la demande. Affaire à suivre !

Qui sont les visiteurs des musées ?

Le tableau ci-dessous, sur la participation au cours des douze derniers mois, est éloquent.

Pour 100 Français de 15 ans et plus...

| | Ensemble | Hommes | Femmes |
|--|----------|--------|--------|
| Visité de musées expositions ou monuments historiques | | | |
| Jamais | 53 | 54 | 52 |
| 1 à 2 fois par an | 20 | 20 | 26 |
| 3 à 11 fois par an | 21 | 20 | 22 |
| Au moins 1 fois par mois | 6 | 6 | 6 |
| Ont été au théâtre ou au concert | | | |
| Jamais | 68 | 70 | 67 |
| 1 à 2 fois par an | 16 | 15 | 17 |
| 3 à 11 fois par an | 12 | 11 | 12 |
| Au moins 1 fois par mois | 4 | 4 | 4 |

Pour les musées, le premier défi demeure l'utopie de l'élargissement des publics. Comment pouvons-nous toucher un public plus large ? Au cours des trente dernières années, de nombreux musées, à travers le monde, ont tenté de répondre à cette question.

Élargir les publics

En Suède, une organisation a fait circuler des centaines d'expositions à l'intention des groupes éloignés, en appuyant le choix de ses thèmes sur les suggestions faites par des centres d'éducation populaire, des syndicats, des écoles... Aux États-Unis, plusieurs musées ont fait des efforts pour intégrer les membres de communautés culturelles en les faisant participer à la conception, à la réalisation ou à l'animation d'expositions. En Afrique, des institutions muséales ont fait le pont avec le milieu de l'artisanat pour permettre un développement économique local. Dans la région, de nombreux musées ont réalisé actions et programmes pour offrir à tous des activités adaptées.

Il s'agit là d'une démarche constante, qui doit sans cesse être reprise parce qu'elle n'est jamais complètement

gagnante. Mais l'élargissement des publics ne saurait être la seule obsession. Celle de la démarche et de la qualité de l'échange avec le visiteur demeure aussi importante.

La qualité de l'échange avec le visiteur

On peut admettre une différence de profil socio-économique et le fait que l'on ne s'adresse pas à un jeune de dix ans comme à un adulte de cinquante ans. Il faut aussi reconnaître la différence de modes d'appropriation de la réalité. Certains apprennent par la contemplation, d'autres par la démonstration, la manipulation ou la théâtralisation. Le public est fondamentalement pluriel ; le musée se doit d'adapter sa pédagogie en étant lui aussi pluriel.

Ainsi le musée des Confluences entend-il présenter trois expositions de synthèse et de référence, donnant le fil conducteur du projet culturel, et sept expositions de déclinaison permettant de varier les thématiques et les approches. Ces expositions temporaires sont accompagnées de quatre espaces-découvertes, de lieux de manipulation et d'animation, de deux auditoriums, de lieux d'accueil de spectacles, de débats et de conférences, d'espaces publics, d'un jardin. L'objectif est d'explorer les thématiques du musée par des portes d'entrée multiples, adaptées aux propos et à la diversité des publics.

Cette démarche intégrée est en quelque sorte validée par nos enquêtes et les évaluations actuelles sur les projets présentés au Muséum. Une lecture transversale de ces enquêtes nous confirme, en effet, l'importance de l'approche plurielle, et ce, à deux niveaux. Premièrement, pour l'exposition, le visiteur apprécie l'utilisation de moyens muséographiques variés, en tenant compte bien sûr de leur pertinence. Il ne s'agit pas d'exploiter de façon gratuite la grammaire muséographique, mais d'utiliser de façon optimale l'ensemble des moyens mis à disposition du muséographe.

Deuxièmement, l'approche plurielle passe par la réalisation d'activités culturelles en prolongement des thématiques. Les expositions ne peuvent pas tout dire, ne serait-ce que parce que les choix sont imposés par l'espace physique. D'où la nécessité de prolonger la visite ou de faciliter le parcours par une programmation culturelle pertinente.

Nos études confirment aussi la difficulté permanente d'un développement d'un public fidèle.

Répartition de la fréquence de visite au Muséum

| Fréquence de visite | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2003/04 | 2004/05 |
|----------------------|------|------|------|------|---------|---------|
| Nouveau visiteur | 29 % | 36 % | 38 % | 34 % | 32 % | 31 % |
| Visiteur occasionnel | | 35 % | 35 % | 31 % | 34 % | 36 % |
| Visiteur régulier | | 29 % | 27 % | 35 % | 34 % | 33 % |

Cette régularité apparente, doit être interprétée à la lumière d'une augmentation de la fréquentation.

Parmi l'ensemble des répondants du sondage « sable », 25 % ont déclaré avoir visité l'exposition Inuit, 18 % l'exposition *Harem*, 14 % l'exposition *Jardins divers*, 6 % l'exposition *Chefs d'œuvre* et 5 % l'exposition *Mali Kow*. La programmation diversifiée des expositions a entraîné une fidélisation d'une partie des publics.

Pour les musées, la démocratisation et l'élargissement des publics, leur fidélisation et la diversité des approches pour les rejoindre sont autant d'enjeux.

Qui parle dans les musées ?

À l'entrée du Musée Amérindien à New York, les concepteurs avaient mis en évidence les valeurs et les objectifs poursuivis par l'institution. Ils reconnaissaient leur droit de parole, mais prévenaient le visiteur qu'il s'agissait bien d'un point de vue, le leur, sur l'histoire amérindienne. Les nombreux affrontements entre le milieu amérindien et la communauté muséale motivaient sans doute cette précaution.

Depuis de nombreuses années les communautés amérindiennes réclament le droit d'intervenir dans les expositions qui traitent de leurs sociétés. Ils ne veulent plus laisser le monopole de la parole aux seuls conservateurs non-autochtones. En Afrique aussi on retrouve cette tendance. Des conservateurs en ont assez de voir représenter la culture africaine de façon misérabiliste ou uniquement sous l'angle de la statuaire esthétique. Nous savons très bien que les collections d'un grand nombre de nos institutions ont été acquises à des périodes données (notamment coloniale) et ne traduisent pas nécessairement la dynamique et l'évolution des groupes qu'elles sont sensées représenter.

Les musées peuvent et doivent parler de l'autre. Ils doivent aussi entendre le point de vue de l'autre et s'assurer qu'ils rendent bien compte de la complexité de la réalité sociale. Le Muséum a été confronté à cette réalité à au moins deux reprises. Avec *Mali Kow*, co-produite avec le Parc de la Villette, l'intérêt était de présenter un Mali qui débordait de ses frontières pour se prolonger à Paris. Nous pouvions ainsi entendre les Maliens nous raconter leur intégration, leurs racines et leur avenir.

À l'intérieur de l'exposition, un documentaire montrait comment les Dogons avaient intégré la réalité touristique et dansaient avec la conscience de l'exotisme. Un visiteur nous a reproché de voir qu'un danseur avait des baskets : cela ne correspondait pas à son image des Dogons actuels.

Le cas des Inuits était différent. Construite à partir d'une collection acquise principalement pour des raisons esthétiques, cette exposition a tenté de constituer un fil conducteur montrant la complexité des relations entre art de représentation et d'expression et créations d'individus. Du social, bien sûr, se montrait, mais aussi de l'individuel.

Il était important que nous puissions entendre, dans l'exposition, la langue mais aussi la parole de cette société et de ces personnes.

Le musée ne peut devenir un lieu de propagande pour une collectivité qui a parfois des intérêts stratégiques et politiques. Il doit veiller à ne pas donner une vue partielle et partielle de la réalité. Mais il ne doit pas occulter la difficulté d'entendre et d'exposer la parole de la collectivité concernée. Des musées ont d'ailleurs pensé nécessaire de doubler le comité scientifique, qui accompagne une exposition, d'un comité culturel qui réagit au propos et contribue à enrichir le discours tenu.

Paroles d'ados

“ Le Muséum a donné la parole à des étudiants de collèves pour qu'ils expriment leur relation à l'autre. Dans le groupe, il y avait de jeunes handicapés à qui nous avons demandé d'exprimer leur réalité. Au soir du vernissage, un participant a fait remarquer qu'il était autre chose qu'un handicapé, qu'il était une personne et qu'il avait des choses à dire. Petite leçon de choses pour nous ramener à la réalité ! ”

Les indispensables partenariats

Le musée n'est pas une île. D'ailleurs s'il veut prolonger son action, il se doit de collaborer avec un ensemble de partenaires. L'objectif n'est pas de tout dire mais bien d'éveiller, de donner le goût pour que le visiteur continue ailleurs sa démarche et comble son désir d'apprendre. De toutes façons, le musée ne peut tout faire seul.

La question de la collaboration et de l'échange se pose de façon cruciale pour de nombreuses institutions, ne serait-ce que pour des raisons économiques ou de développement. Dans une petite communauté locale, il est difficile de soutenir une institution ou d'offrir une variété d'expertises et de services. La question patrimoniale dépasse parfois le lieu.

L'expérience du département de l'Isère est certainement instructive en la matière et constitue pour le monde muséal une source d'inspiration. Ainsi une approche globale et intégrée sur l'ensemble d'un territoire permet de voir se développer de nombreux lieux historiques et patrimoniaux partageant compétences scientifiques, culturelles et administratives.

Au Québec, cette question se pose de façon cruciale et, tôt ou tard, il faudra non plus réfléchir à partir d'une institution mais d'un territoire et d'un ensemble d'institutions. Le patrimoine appelle une vue d'ensemble qui exige des concertations et des collaborations...

Les échanges

| **Fidéliser à un musée ou aux musées ? (1)**

Quand il y a fréquentation d'un musée, nous voulons donner aux gens le goût d'aller non seulement dans d'autres musées, mais dans d'autres lieux culturels, en général. Mon rêve, c'est que les gens s'arrêtent à la librairie en sortant, qu'on leur ait donné le goût de lire, d'aller voir un film, ou d'aller entendre de la musique, ou de se rendre dans un autre musée, car aucun ne peut avoir la prétention de tout montrer... J'aime que le musée soit un déclencheur. Dans un musée, on ne peut pas tout dire, on ne peut pas changer le monde. Il y a d'autres moyens de communication qui sont beaucoup plus développés. Par exemple, la musique... Il faut donc être modeste. On aura d'autant plus d'impact qu'on travaillera en partenariat avec d'autres... Pour moi, fidéliser, c'est ouvrir au monde en général, à la réflexion, à la connaissance, au goût d'apprendre

| **À côté des musées évoqués, quels sont ceux qui manquent ? N'y a-t-il pas des mémoires refoulées ?**

Oui, il y a des musées qui manquent parce que des mémoires n'ont pas été traitées. Est-ce que c'est à traiter par un autre musée, ou par un autre moyen ? C'est une question. Je rêve du jour où on parlera des cultures menacées : chaque jour, des langues meurent ainsi que des sociétés. Il faudrait développer davantage notre conscience collective.

La mémoire refoulée, cela concerne tout le monde, mais ce sont souvent des institutions publiques qui ont osé mettre en avant des sujets qui sollicitent la mémoire collective. Par exemple, tel musée départemental, soutenu par une collectivité territoriale, a eu le courage de défendre une communauté culturelle qui n'avait pas la parole. Mais la mémoire refoulée ne concerne pas seulement les musées ; ils ne sont que la pointe de l'iceberg, le reflet de la société en général... Une exposition de photographies sur la guerre d'Algérie m'a beaucoup touché parce que c'est une mémoire qu'on aborde peu.

| **Comment préserver l'avenir du patrimoine rural ?**

La question du monde rural se pose, mais aussi celle de la banlieue. C'est toute la tradition des écomusées. Malheureusement, pour les musées qui ont travaillé avec les populations locales, on est plus sur une fin de vision que sur un début. La question est de savoir comment les musées vont travailler avec les communautés locales, qu'elles soient rurales ou urbaines, pour essayer de développer et de protéger leur mémoire. C'est un enjeu très important. En Isère, cela peut être avec le monde rural ; à Lyon, avec des banlieues... L'enjeu est fondamental, mais, en même temps, le musée ne peut pas tout faire : il est compétent sur certaines questions, incompétent sur d'autres.

| **Quel élargissement du rôle des musées ? quels rapports avec les universités ?**

Est-ce qu'on joue un rôle plus large, trop large ? Pendant longtemps, les musées ont été cantonnés dans la garde des collections, la protection de savoirs... Il y a un partenariat très important à développer avec les Universités. Les musées offrent souvent leur matériel, leurs collections... Ils s'ouvrent aux universitaires pour nourrir leur réflexion. Quand on fait une exposition, on fait appel à un comité de scientifiques, avec, par exemple, un paléontologue, un astrophysicien, un géologue, un spécialiste de l'évolution, un philosophe... J'attends beaucoup du milieu universitaire.

(1) Tant les questions retenues que les réponses sont très résumées.

| **Dans les expositions contemporaines, le conceptuel ne prend-il pas le pas sur le réel ?**

Si j'explique que le musée est un lieu de discours, de connaissance, d'engagement et de réflexion, on peut s'imaginer qu'il ne reste plus rien de concret. Mais je le répète, ce qui nous distingue fondamentalement, c'est le contact direct avec un objet. Une originalité, aussi, c'est qu'on circule dans un espace. Cette circulation dans une exposition est très importante. Pourquoi ? Parce que cela favorise aussi l'échange. Souvent, les gens viennent en famille, en groupe, et c'est une occasion d'échanges. Le musée est un des rares lieux qui encourage ainsi l'échange. Il ne faut pas avoir peur du conceptuel. Le musée est un lieu exigeant, qui a la prétention de développer de la connaissance et de la réflexion.

| **Développer encore plus les animations et conférences au-delà des expositions ?**

Effectivement, une exposition ne peut tout dire, tout faire, même si elle occupe un grand espace. D'où la nécessité d'utiliser d'autres moyens pour prolonger la réflexion et la connaissance. Ce peut être aussi le fait de traiter un thème qui n'est pas abordé dans l'exposition. Par exemple, dans Sables, la désertification. Les animations contribuent à la relation entre le public et les expositions en général. Quand, par exemple, on travaille avec un chorégraphe qui danse au milieu de l'exposition, on change le parcours, les lieux ; de même avec un géologue, un littéraire... Chacun fait ouvrir une porte nouvelle...

| **Comment favoriser la diversification des publics ?**

La diversification ne peut se faire que sur le long terme, par une action répétée. Il y a plusieurs façons de diversifier. La première porte sur l'enrichissement thématique. L'idée d'avoir sept salles d'exposition en déclinaison étroite permet une variété de traitement des thématiques pour un même sujet, ce qui permet de toucher un public plus large. Une deuxième préoccupation est d'adapter des muséographies à des publics-cibles. Un des publics les plus difficiles est celui des adolescents. Quelques thématiques sont plus faciles pour les attirer : la paix, la musique, l'environnement... On doit donc faire des efforts d'adaptation.

Pour un même sujet, la préoccupation est qu'il y ait plusieurs portes d'entrée. Par exemple, pour Sables, on a une porte d'entrée scientifique – sciences de la terre et sciences de la vie – une autre, d'art contemporain... En multipliant les accès, on finit par toucher beaucoup de monde.

En multipliant les actions, on peut aussi sortir des murs. Un exemple, dans la société française, on compte 12 % d'analphabètes. Ils ne peuvent imaginer venir au musée. C'est à nous d'aller les chercher... Au musée de la civilisation, nous avons travaillé avec quatre-vingt groupes de milieux populaires pour développer des outils qui permettent aux analphabètes d'entrer dans nos musées. Nous avons formé des guides-animateurs, parce que ce n'est pas la même chose que d'accueillir des universitaires ! Il faut aller voir les gens là où ils sont et développer des actions hors de nos murs : hôpitaux, centres commerciaux, tours de bureaux...

| **L'art contemporain en danger dans les musées ?**

Sur le mode de la boutade, je dirais que tout le patrimoine est en danger dans les musées. C'est-à-dire que si vous regardez uniquement les musées comme votre lieu de mémoire, de conscience, de protection..., vous allez vers des déboires. Il ne faut surtout pas laisser l'art contemporain au musée, comme le patrimoine. Il est vrai que le musée collectionne, ce qui lui donne une coloration particulière. Mais il n'est qu'un acteur parmi d'autres. Ce qui est intéressant également, c'est de montrer que l'art contemporain n'est pas qu'occidental.

| **Le partenariat économique et le mécénat ?**

Le partenariat économique est très important pour nous. Nous avons créé un club d'entreprises qui appuie notre démarche. L'argent n'est pas notre premier objectif ; c'est plutôt d'entretenir un contact avec un milieu qui n'est pas le milieu naturel des musées. Ce n'est pas la même culture, mais il y a beaucoup de savoirs dans les entreprises. Pourquoi s'en priver ? Beaucoup d'entreprises ont des réseaux. Utiliser ces réseaux, c'est faire que le musée ne soit pas une île, mais s'inscrive dans la cité.

➔ Savoir, invention, éducation

➔ L'exposé

Michel Serres ¹

Cécil Guitart : *Avec cette conférence, il s'agit pour Michel Serres, philosophe et historien des sciences, de développer une représentation du monde. L'ambition du philosophe et du chercheur qu'est Michel Serres, s'inscrit dans la logique des grands Récits de l'histoire.*

Face aux inquiétudes du présent et avant de quitter notre ancien monde pour un autre monde possible, ma première question concerne le système de valeurs sur lequel est construite, aujourd'hui, notre vision du monde. Pouvez-vous préciser ce que, dans Rameaux, vous appelez « le format père » ?

Michel Serres : Pour répondre, il faut que je définisse ce que j'appelle « Récit », ce que veut dire Rameaux dans le titre du livre de référence, et que je précise ce qu'est un format.

Que veut dire Récit ?

Depuis quelques décennies, il y a du nouveau dans la recherche scientifique. Quelles que soient les disciplines – cosmologie, astrophysique, biologie, histoire naturelle, médecine... –, quelle que soit la difficulté à dominer l'ensemble des méthodes et résultats, toutes les sciences, d'une certaine manière, ont accompli le même geste et quasi en même temps. Elles sont arrivées à dater leur objet : la naissance de l'univers, pour la cosmologie ; le début de la Terre, pour la géophysique ; les premiers organismes vivants sur la planète, pour la biochimie ; et ainsi de suite.

La datation devient donc le geste commun des sciences. Nous savons que, entre 13 et 15 milliards d'années, l'univers a commencé ; que, au bout de 4 milliards d'années, la Terre a commencé à prendre la forme qu'elle a aujourd'hui ; qu'il y a 3,8 milliards d'années les premiers

organismes capables de se dupliquer ont occupé la terre et que les espèces, les unes après les autres, ont commencé à envahir l'espace de la Terre et, quelquefois, par sélection naturelle, à s'éliminer les unes les autres ; qu'entre 7 et 3 millions d'années un être vivant a commencé à se lever sur les deux jambes et qu'il a donné peu à peu naissance à homo sapiens sapiens, c'est-à-dire à nous-mêmes ; que, il y a environ 100.000 ans, une poignée de ces sapiens, nés en Afrique, a commencé à occuper le monde entier, en s'adaptant à chaque climat, pour créer des cultures différenciées sur la planète.

Bref, je suis en train de vous raconter une histoire, de passer de la démonstration, de l'explication scientifique, de l'énoncé des lois, à une histoire.

Je fais un récit d'une grande simplicité, puisque je vous le raconte comme un grand-père le raconterait à sa petite-fille, le soir au coin du feu. En raison même de leur datation, la complexité extraordinaire des sciences aligne sur un tronc principal toute une histoire, qui peut être extrêmement compliquée si je remonte vers la spécialisation, mais qui est extrêmement simple si je descends vers le récit. Et j'aime ce récit, parce qu'il peut être raconté aujourd'hui de telle sorte que, tout d'un coup, on dirait que la science laisse place à la littérature : je peux raconter cette histoire comme je raconterais l'histoire d'Achille ou d'Ulysse, ou l'histoire de la Chanson de Roland.

D'une certaine manière, le récit est devenu l'Encyclopédie d'aujourd'hui. On peut dire que la vision du monde est devenue une vision du temps. Cet horizon temporel qui occupait hier quelques dizaines de milliers d'années sera pour les générations futures de plusieurs milliards d'années. La voilà la vision du monde ! Dire vision du monde ou dire récit, c'est aujourd'hui la même chose. C'est un récit et je l'appelle le Grand Récit, un peu par humour, du

(1) Philosophe, historien de la philosophie et des sciences, membre de l'Académie Française. Conférence donnée le 5 avril 2005.

fait qu'un certain nombre de philosophes avaient défini l'ère post-moderne comme celle où il n'y a plus de grand récit. Pas de chance ! C'est à ce moment même que, précisément, le grand récit des sciences se mettait en place, qui comprend, à la fois, l'univers, le vivant et les cultures humaines.

Pourquoi *Rameaux* ?

Pourquoi ai-je intitulé mon livre *Rameaux* ? C'est que ce Grand Récit ne se développe pas de façon linéaire et déterminée comme je viens de le raconter. Je vous ai donné l'illusion que, dès que la matière inerte est en place, la vie est arrivée, puis les espèces, et l'homme. Non ! cela ne se passe pas comme ça. Lorsque vous allez vers le futur à partir du passé, vous ne pouvez pas prévoir qu'il arrivera un jour une chose aussi extraordinaire que le *Big bang*. Une fois que l'univers se refroidit vous ne pouvez imaginer que telle ou telle planète se constituera, dans telle ou telle circonstance. Et une fois que cette planète est produite, on ne peut imaginer ni déduire que, de façon déterminée, telles et telles molécules se mettront ensemble pour se dupliquer et faire du vivant.

Le récit ne se développe pas d'une manière linéaire, déterminée, nécessaire. Au contraire, à certains moments, arrive quelque chose de complètement inattendu, d'imprévisible, d'imprédictible. Il n'est pas nécessaire que la vie sorte de l'inerte, c'est parfaitement contingent.

Du tronc naissent, de façon imprévisible, des rameaux, des bifurcations. Dans la physique théorique, on appelle bifurcation un certain type d'évènements. J'ai donné à mon livre le titre *Rameaux* pour que le mot soit plus charnel, plus représentable, plus concret. En fait, cela veut dire bifurcation : l'arrivée, dans un flux déterminé, d'un événement imprévisible, imprédictible, contingent, qui, tout d'un coup, donne naissance à tel et tel type de lignée. La lignée vivante est contingente, imprévisible par rapport à la lignée inerte. Et la lignée culturelle l'est par rapport à la lignée vivante. Par conséquent, voilà un arbre, et non plus un fleuve, dont le tronc est assez repérable, mais qui, tout d'un coup, donne naissance à des rameaux inattendus.

Mon livre porte sur l'inattendu, l'imprévisible, l'imprédictible, la nouveauté, la contingence. Qu'est-ce qu'un rameau ? Ce qui est nouveau dans un processus donné.

Qu'est-ce que le format ?

Le récit est toujours plus intéressant que la philosophie, parce que, dans celle-ci, vous lisez le concept tel quel, tandis que, dans le récit, il y a toujours des choses imprévues, sur lesquelles on a envie de gloser, de dissenter. Dans mon livre, je pars d'un récit donné : qu'est-ce qui se passe sur le port de Venise au Quattrocento, en un siècle bien déterminé ? Ce petit port de l'Adriatique commence à prendre une importance énorme, à monopoliser quasi tout le commerce de la Méditerranée orientale et

occidentale, à devenir le centre du monde occidental habité à l'époque.

Supposons qu'à Venise vous êtes des gens qui vendent du tissu, de la laine, de la soie... Comment faites-vous ? Il faut que vous sachiez que des moutons paissent dans des montagnes des Baléares, que vous demandiez à certaines gens de les tondre à la bonne saison. Ensuite, il vous faut affréter un bateau pour quitter les Baléares et aller à Turin pour tisser cette laine, parce qu'il n'y a pas de bons tisserands dans les Baléares. Mais cette laine étant brute, il faut aller la faire nettoyer sur un port du littoral français ; une fois que cette laine est propre, il faut faire de beaux tissus. Donc on prend un autre bateau pour l'Italie. Puis il faut tailler les tissus pour en faire des robes, des habits, etc... qui vont arriver à Venise pour qu'on puisse les vendre.

Vous voyez cette extrême complexité ! Pour que le Vénitien soit un véritable marchand de tissus, ayant du succès vers le Moyen Orient, l'Afrique ou l'Europe occidentale, il fallait d'abord qu'il ait une bonne connaissance de la géographie, et donc de bonnes cartes ; qu'il connaisse les voies maritimes ; qu'il ait des unités de volume et de poids. Il fallait aussi qu'il ne soit pas volé sur les changes de la monnaie pour acheter la laine brute, revendre la laine cardée et nettoyée, acheter et revendre le tissu. Il fallait donc maîtriser les échanges entre les florins de Florence, les ducats de Venise, les bezons de Byzance... et connaître les unités de monnaies et les bonnes manières de les changer.

D'autre part, il faut avoir une bonne comptabilité. Il se trouve qu'à Venise, précisément, les banquiers inventent la comptabilité. Il faut l'écrire sur du papier. C'est à ce moment là, qu'on va inventer la coupure des mots qui, autrefois, étaient soudés et celle de la page en paragraphes, puis les chapitres. Sur cette page, on va inventer les marges.

Comment peut-on concevoir d'un seul mot la totalité de ces inventions ? J'appelle cela le format. On s'aperçoit, en effet, que si Venise devient puissante au milieu de la Méditerranée à cette époque, c'est qu'elle formate tout : les volumes, les poids, les monnaies, les échanges, la comptabilité et, finalement, elle formate le papier, la façon d'écrire, le bilan général qu'elle fait. Au bout du compte, la grande invention de l'Occident, c'est le format. Si vous lisez confortablement un livre, si vous pouvez lire clairement une page, c'est qu'elle est formatée, comme elle le fut à la Renaissance, à Venise et à Florence.

Nous ne nous rendons pas compte que la vie concrète, marchande, scientifique, intellectuelle, même artistique, est formatée. À cette époque, on invente l'horloge qui formate le temps avec le cadran, le calcul des douze heures. C'est le moment où, dans l'art, on commence à formater les tableaux avec des règles concernant la perspective et le relief. On constate donc que, s'il n'y a pas de format, il n'y a aucune réussite. L'invention des sciences, celle des arts à cette époque, la puissance maritime et

commerciale de Venise sont dues à une même nouveauté : l'invention du format.

Aujourd'hui, nous sommes dans une nouvelle période, en ce qui concerne le format. Quand vous ouvrez la télévision, vous n'écoutez pas les nouvelles comme si on vous les donnait en vrac. Non, tout est formaté : toutes les 40 secondes les images sont découpées ; les images fixes ne durent pas plus de 20 secondes ; celui qui parle le fait tant de secondes et cède la parole à un autre qui parlera encore plus rapidement. La totalité des nouvelles est découpée, tranchée dans un format inventé aujourd'hui pour rendre audible ou lisible, ou compréhensible, un certain nombre de textes écrits ou parlés, à la portée de l'attention ordinaire des gens. Je dis souvent que ce ne sont pas des nouvelles que vous entendez à la télévision, mais leur format. Quand vous allumez votre poste, vous entendez le format, toujours le même. Vous ne vous en rendez pas compte, comme pour les conditions de la lecture que sont des marges, des paragraphes, la coupure des mots... Le format est, finalement, la condition même de notre vie intellectuelle, artistique, commerciale, etc. C'est un concept intéressant qui franchit les distinctions que l'on a l'habitude de faire entre la science et l'art, le concret et l'abstrait.

Il y a eu en Occident cinq périodes qui ont connu des inventions nouvelles de format : l'époque des Grecs, avec la monnaie, les lettres alphabétiques, la géométrie... ; celle de l'Empire romain, où on invente le droit et les routes... ; le Quattrocento ; la Révolution française, avec le système métrique... ; l'époque présente, avec le codage, le stockage et l'échange d'informations. Les conditions de possibilités générales de notre vie occidentale relèvent du format.

« Entre dans le format ! Sors du format ! »

Cécil Guitart : *Vous venez de faire un éloge du format, mais en même temps les concepts de format, formatage, formater structurent une pensée et la figent. Comment peut-on concilier le format et l'invention, la naissance de tiges, de rameaux ? Il faut que le passage de l'un à l'autre puisse se faire...*

Michel Serres : Dès lors que je vous ai raconté le récit et signalé le nœud de l'arbre à partir duquel la bifurcation a lieu, je vous ai dit que la bifurcation, le rameau était nouveau, imprévisible, imprédictible, contingent et non pas nécessaire. Avant qu'il naisse, on ne pouvait pas prévoir qu'il allait naître.

Le format semble donc s'opposer à l'invention, mais la complexité à maîtriser, à Venise, par exemple, a conduit à inventer la comptabilité. C'est de là que date le capitalisme moderne ; les grandes banques italiennes sont nées là ; et ce que l'on appelle le capitalisme est né de ce format-là.

Cette question du format et de l'invention, je voudrais maintenant l'aborder avec la question : que veut dire apprendre et éduquer ? Comment s'y prendre ? Par l'en-

traînement ! Si je veux apprendre à sauter en hauteur, il faut que je fasse de la musculation de mes membres inférieurs, mais aussi supérieurs, que je coure, saute, travaille ma respiration... Voulez-vous devenir écrivain ? Écrivez ! Levez-vous à cinq heures, écrivez jusqu'à midi. Au début, c'est très difficile, mais, au bout de cinq ans, c'est relativement plus facile. L'entraînement est irrésistible. Pour éduquer ou pour apprendre, il faut s'entraîner. Qu'est-ce que cela veut dire ? Que vous entrez dans un format... Vous voulez devenir écrivain ? Alors devenez moine, obéissez à la régularité de certaines heures. Pas de jour sans une ligne ! Je ne connais pas d'écrivain digne de ce nom qui n'écrive pas tous les jours. J'ai un ami pianiste, qui me disait : « Si je ne fais pas mes gammes tous les jours, je m'en aperçois ; si j'ometts de faire des gammes pendant huit jours, mes amis s'en aperçoivent ; si je prends des vacances quinze jours, alors le public s'en apercevra... »

Donc le format est nécessaire. Je fais l'éloge du format... Ne cessez pas de vous formater. Mais si vous restez dans le format, vous deviendrez stérile, académique. Et donc, il faut s'en délivrer. Il faut d'abord entrer dans la forme, y rester, s'y obliger, s'y supplicier.. Mais si vous n'en sortez pas, vous n'inventerez jamais. Entrez à l'université, suivez des cours, faites des thèses. Mais si vous n'en sortez jamais, vous n'inventerez jamais : toute institution, tout exercice, toute éducation imposent un format. Mais toute invention suppose qu'on quitte le format.

Ne quittez jamais le format avant d'y être entré ! Aujourd'hui, les gens croient que créer, c'est être libre de toute loi. Pas du tout. Boileau l'a dit de façon définitive : « l'art naît de contraintes et meurt de liberté... » Si vous commencez par la liberté, vous n'inventerez jamais rien. Il faut commencer par les contraintes, mais, tout d'un coup, s'en délivrer.

Cette double obligation est vraie universellement : « entre dans le format ; sors du format. » Les deux choses sont aussi difficiles l'une que l'autre. Entrer dans un format, c'est se plier à des lois terribles ; mais sortir du format est souvent encore plus difficile. Les grands savants, Newton, Einstein.. surtout les inventeurs, à un moment, se sont complètement détournés du format. Avec Copernic, par exemple, tout d'un coup, on a une nouvelle construction du monde.

Du format-père d'hier à la science-fille d'aujourd'hui

Cécil Guitart : *Actuellement, on vit dans un monde qui est réglé par les techno-sciences, dans un Monde protégé, prévisionnel et, en même temps, qui doute, qui ne se satisfait pas de l'ancienne figure du père, du format-père. Vous semblez suggérer que l'on va rentrer dans un rameau évolutif. Par quel décentrement de la pensée peut-on sortir de ce format ? Par quoi peut-il enfanter une science-fille, un nouveau savoir ?*

Michel Serres : Là intervient une nouvelle idée : j'ai appelé père et fille ces deux actes-là : le format et la délivrance par rapport à lui. J'appelle le format « père » parce

que, c'est, d'une certaine manière, le symbole de la loi, de l'entraînement.

Pour me faire comprendre, voici une autre histoire. Je suis invité à une émission de télévision concernant, par exemple, les biotechnologies, et la conversation s'oriente sur un médicament : est-ce que ce médicament est dangereux ? « S'il est dangereux, dit le politique, je vais l'interdire » – « L'opinion publique va le rejeter, dit l'homme des médias. » – « Je serai obligé de mettre dans la loi des condamnations, dit le juriste. » Et le savant est sommé de dire s'il est dangereux. Celui-ci est un peu gêné : « Il guérit beaucoup, dit-il ; il guérit dans x % de cas, il est inefficace dans x % de cas et il y a de gros ennuis dans x % de cas... » – « Tout cela ne m'intéresse pas, dit le politique c'est de la science, je voudrais pouvoir décider s'il est dangereux ou non. » On voit comment le dialogue s'engage sur la décision : « Est-ce que vous pouvez me dire avec certitude ? » L'expert répond : « Non, je ne peux pas l'assurer ! » Donc, il y a un doute.

Deux conceptions de la science s'affrontent là. La première dit : « l'expert doit dire la vérité ; il doit décider entre vrai et faux, entre 1 et 0, blanc ou noir, parce que je dois décider. » Mais l'expert ne peut jamais répondre.

Aujourd'hui, la conception de la science est infiniment plus souple, plus statistique, plus hésitante que celle que vous avez dans la tête. La science ne dit jamais vrai ou faux – ou très rarement ; mis à part le cas limite des mathématiques, dans toutes les autres sciences, il y a une sorte d'hésitation.

Il y a deux conceptions : celle du format, très raide : blanc, noir, etc. ; ce qui était la conception ancienne de la science qui pensait dire la vérité. Mais aujourd'hui la science rentre tellement dans le détail qu'on ne peut plus avoir une réponse assurée. Ce n'est plus la science-père de format raide ; c'est la fille qui hésite, qui n'est pas complètement assurée. C'est cela la science, la recherche, la vérité aujourd'hui. Nous sommes dans une ère scientifique filiale ; nous ne sommes plus dans la loi-père du format.

L'entrée dans une période totalement nouvelle

Cécil Guitart : Alors, est-ce que vous pensez que l'on puisse passer facilement du savoir à la connaissance, de l'apprentissage à l'invention ?

Michel Serres : S'il y avait une méthode pour passer de l'apprentissage à l'invention, tout le monde inventerait ! La voie qui mène à l'invention, à la découverte, à la nouveauté est extrêmement étroite, obscure. Je peux citer deux grands textes ; Nietzsche dit : « La nouveauté arrive sur des pattes de colombe. » Bien plus tôt, saint Paul avait dit qu'elle arrive « comme un cambrioleur dans la nuit ». Pour entendre la nouveauté, ce qui est réellement neuf

dans ce qui se passe aujourd'hui, il faut avoir une oreille extraordinairement fine. L'inventeur ne doit pas seulement sortir du format ; il lui faut d'abord une ouïe tellement fine qu'il arrive à percevoir le cambrioleur dans la nuit.

Je crois que nous vivons aujourd'hui, non seulement une nouvelle période concernant le format (le codage universel de l'information), mais nous entrons dans une nouvelle période, absolument parlant. Dans mes livres précédents, *Hominescence*, *L'Incandescence*, j'utilise deux mots en « sc ». Les mots se terminant en sc définissent très précisément des changements de phase : l'arborescence, l'adolescence, la luminescence... J'ai forgé le mot *hominescence* parce que je pense que nous sommes dans une période vraiment très nouvelle, non seulement du point de vue de l'histoire, mais de l'hominisation. Dans *Rameaux*, je traite de la nouveauté et j'essaie de trouver des témoins d'une nouveauté dans des époques antérieures où, vraiment, il y a eu des changements de phase du même ordre. Par exemple, j'ai parlé du *Quattrocento*, de la Renaissance et j'aurais volontiers pris comme témoin Montaigne. Mais, dans ce livre, j'ai choisi saint Paul parce que, à la fin de l'Antiquité, au début de l'ère chrétienne, il y a un changement de phase extraordinaire dont saint Paul est à la fois le témoin et l'acteur. Son action et son témoignage concernent le passage entre l'Antiquité, en train de mourir, et notre ère, en train de commencer.

Avec saint Paul, les leçons d'un passage

Ce qui est intéressant dans saint Paul, c'est qu'il est, à la fois, juif pharisien (2) et juif de la diaspora : il est né dans un endroit où on parle grec, il connaît très bien la langue et la culture grecques. D'autre part, il est romain parce que son père a été nommé citoyen romain (3). Il bénéficiait donc de trois atouts : de confession, de langue et de droit, il était à la fois juif, grec et romain. Voilà l'homme !

En amont, qu'est-ce qui se passe dans l'Antiquité ? Être un homme, dans l'Antiquité, cela veut dire être Athénien, parler grec, être de la religion d'Athéna, être citoyen, ou métèque, ou esclave, ou femme, ou étranger. Et, donc, vous n'existez que par l'appartenance à un sous-ensemble. Vous êtes d'Athènes, de Sparte, sectateur de telle ou telle déesse, de telle classe sociale, de telle appartenance. C'est vrai chez des Juifs, comme chez des Romains (citoyenneté ou esclavage). Toute l'Antiquité est une civilisation de l'appartenance. Dans l'Antiquité, le format, c'est l'appartenance à une collectivité. Et il n'y a pas d'homme sans cela.

Or, qu'est-ce qui se passe dans le passage entre la fin de l'Antiquité et le début de l'ère chrétienne ? Dans un texte de l'Épître aux Galates (4), saint Paul dit : à partir d'aujourd'hui, il n'y aura plus « ni juifs, ni grecs, ni hommes, ni femmes, ni esclaves, ni hommes libres », mais seulement

(2) Il connaît bien la tradition juive qu'il cite très souvent. Il a fait ses études à Jérusalem chez un rabbin très connu, Gamaliel.

(3) À cette époque, être citoyen romain, c'était très important parce que, dans les classes sociales, il y avait les citoyens romains et les autres. Ils jouissaient de droits spécifiques.

(4) Gal 3, 28.

des individus. Il invente la notion d'individu. Le passage brusque qu'il y a entre l'Antiquité mourante et l'ère nouvelle, c'est que, dans ce texte, naît tout d'un coup une nouvelle conception de l'homme total : que tu sois homme, femme, esclave ou homme libre, que tu parles grec, araméen, latin, c'est pareil : tu es citoyen du monde. Tu es le « je » universel. Une universalité s'exprime.

Il y a donc un décrochage, une invention, un rameau né à partir de quelque chose de complètement imprévisible. Il n'y avait d'hommes que faisant partie de... Dès lors qu'apparaît saint Paul, il dit : c'est moi, je, individu, singulier, quelles que soient ma classe, ma langue. Je crois à une transcendance qui n'a rien à voir avec la collectivité, alors que les religions étaient des religions d'appartenance. Là, il y a un décrochement subit, le témoignage de l'arrivée d'un rameau d'une nouvelle ère. Pour ma part, je pense que ce qui vient, aujourd'hui, c'est tout simplement un nouvel homme. Mais il faudra le définir.

Le programme d'éducation de demain

Cécil Guitart : *Alors, quel est le portrait-robot de ce futur-fils, un peu à l'instar de saint Paul, quelqu'un d'hyper formaté, témoin et acteur d'une grande transformation sociale globale ? Peut-on essayer de garder cet exemple pour voir, aujourd'hui, quel pourrait être le métissage culturel à partir duquel pourraient naître de nouvelles tiges, un nouveau monde, une nouvelle concordance ?*

Michel Serres : Je ne veux pas répondre complètement à cette question parce que c'est le sujet de mon prochain livre : définir ce nouvel humanisme. Puisque le sujet global du cycle de conférences est « apprendre et éduquer pour un monde futur », je vais vous proposer mon programme.

J'ai commencé par le récit : les sciences ont daté leurs objets, et dès lors ouvert à un Grand Récit, qui raconte à la fois la naissance de l'univers, de la terre, des vivants, de l'homme, le départ de l'homme du berceau africain... Jusqu'à maintenant, l'horizon commun des hommes de bonne volonté c'est la différence des cultures, la tolérance, le respect... À l'extérieur de nos

cultures, il y en a d'autres, et nous n'avons pas le droit de mépriser les autres cultures. C'est la sagesse humaniste de notre éducation. Et je la pratique comme vous.

Pour les générations futures, nous ne pouvons pas nous contenter de cette affirmation. De ces différences de cultures, il faut rendre raison. Pour cela, il faut dire à tous nos étudiants que le programme d'éducation fondamental c'est le Grand Récit. Je souhaite qu'il soit au programme de toutes les premières années d'université : le grand récit total de l'humanité complète. On ne va pas leur raconter seulement le plissement alpin, ou « nos ancêtres les Gaulois » ; on va leur raconter la totalité : comment l'univers est né, etc. Du coup, les littéraires sauront un peu de sciences, les scientifiques sauront un peu de lettres, parce qu'il faudra bien leur expliquer la différence des cultures, comment, envahissant la totalité du globe, nos ancêtres se sont adaptés à chaque climat, ont inventé des langues, des religions, des formes de gouvernement différentes. Mais on leur dira que nous sommes tous issus de la même souche. De la même manière que nous avons appris la différence, il nous faudra leur apprendre l'unicité ; ayant appris la tolérance, il faudra leur apprendre l'universalité.

Le programme d'éducation de demain, c'est le Grand Récit. On peut le raconter en cinq minutes, ou en cinq ans, ou en cinquante ans, selon qu'on est spécialiste. Dès lors qu'on a ce Grand Récit, on rend raison des différences par l'unicité de l'origine : il était une fois une poignée d'humains qui, il y a 100.000 ans, ont quitté l'Afrique dont ils étaient originaires depuis des millions d'années ; peu à peu, il y a 60.000 ans, certains sont partis à travers le détroit de la Malaisie pour peupler l'Australie ; d'autres, il y a 80.000 ans, ont quitté le Moyen-Orient pour peupler l'Europe occidentale ; d'autres, il y a 25.000 ou 15.000 ans (on le discute encore) sont passés par le détroit de Béring pour peupler la totalité de l'Amérique du Nord et du Sud... Cette histoire-là est notre histoire commune, l'histoire de l'homme universel, citoyen du monde.

Aujourd'hui, ce n'est pas la différence qu'il faut enseigner, mais l'origine des différences par cette souche commune et ce récit commun. Apprenons ce long récit à nos enfants et apprenons-le sous toutes les latitudes et toutes les longitudes !

Les échanges

| **N'est-ce pas le très haut débit qui permettra de relier les personnes entre elles (1) ?**

J'analyse la notion de réseau d'une manière un peu paradoxale. Je me dis que l'idée de réseau est celle de l'ancien monde, mais pas du nouveau. Depuis le néolithique et même avant, nous avons tracé sur la surface du monde une sorte de tissu très serré de chemins par lesquels passaient les hommes. Ensuite, ces routes de plus en plus fréquentées ont été doublées par des routes maritimes puis aériennes. L'idée de réseau est une vieille idée qui ne caractérise pas du tout le monde contemporain. La preuve, c'est que vous avez une adresse ; c'est-à-dire qu'un espace parfaitement quadrillé fait que vous êtes repérable en un point grâce à la géométrie cartésienne des réseaux anciens.

Qu'apportent les nouvelles technologies ? Pas du tout l'idée que l'on vit dans un espace cartésien. La preuve, c'est que votre numéro de portable ou votre adresse électronique ne vous repèrent pas dans l'espace. Quand je téléphone à une personne, j'ignore si elle est derrière la porte ou en Nouvelle-Zélande. Autrefois, on avait l'espace en réseau ; aujourd'hui, on est dans un espace sans distances, c'est-à-dire sans adresse. Autrefois, l'adresse repérait dans cet espace ; aujourd'hui, on aligne des nombres qui ne repèrent plus dans l'espace. Nous ne vivons plus dans le même espace qu'il y a seulement 30 ans. Il est tout autre.

| **Vous n'avez pas encore beaucoup parlé des nanotechnologies...**

J'ai peu parlé des nanotechnologies et des biotechnologies, mais beaucoup du vivant. Il y a quelques milliers d'années, des ancêtres de génie ont inventé la domestication de certaines espèces de faune et de flore. Ils ont travaillé sur la sélection. À partir de certaines espèces sauvages, en sélectionnant, ils sont arrivés à des espèces domestiques. Aujourd'hui, les biotechnologies, les nanotechnologies travaillent sur le noyau de l'ADN et en trafiquent les gènes : ils travaillent sur la mutation. Nous faisons donc un geste complètement nouveau par rapport à nos ancêtres, mais qui est de la même famille, du même ordre que celui de nos ancêtres inventant l'agriculture. Depuis le néolithique, nous travaillons sur la vie. Travailler sur la mutation, c'est à la fois nouveau et complètement traditionnel.

| **Vous avez dit écrire une philosophie politique. Qu'en est-il de l'économie ?**

Sur l'économie ou l'argent, je suis très frappé du fait qu'au VIIIe s. av. J.C., sur l'actuel littoral turc ont simultanément été inventées trois choses : la géométrie, l'écriture alphabétique, la monnaie ; trois choses complètement abstraites. Et c'est à ce moment-là que commence le règne de l'argent, ou de l'échange aisé, qui n'a jamais cessé de croître en rapidité jusqu'à maintenant. Nous vivons sous le règne de ce qui a été inventé là. Or, nous avons inventé aujourd'hui un codage général de l'information. Et je crois que cette invention va complètement bouleverser, au moins à terme, tout le paysage économique et financier... Je ne peux le démontrer davantage... C'est le début de ma méditation sur cette question.

| **La science est devenue un équilibre entre les avantages et les risques. Y a-t-il une solution individuelle ou collective ?**

Sur le problème du risque j'ai une double attitude. D'abord une attitude assez humoristique : les sociétés occidentales sont d'autant plus sensibles aux risques qu'elles n'en courent plus, d'autant plus sensibles au danger qu'elles n'en ont jamais vu. Ne soyez pas les esclaves des marchands d'angoisse, parce qu'elle se vend bien. La preuve : aux nouvelles, on ne vous donne que de mauvaises nouvelles ; ce qui prouve bien que cela marche... Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de risques : oui, il faut être prudent, faire attention. Les nanotechnologies ne sont pas exemptes de risques. Il y a toujours eu des risques, il faut les gérer. Je suis d'accord avec la prudence, mais cet excès de culture du risque ne me paraît pas raisonnable.

(1) Tant les questions retenues que les réponses sont très résumées.

| **Que pensez-vous du développement durable ?**

Je trouve que c'est une bonne idée, mais mal formulée. Qu'est-ce qui dure vraiment ? Par exemple, on parle souvent des équilibres naturels. Ceux qui en parlent n'ont jamais fait de biologie : la vie est un déséquilibre permanent. Dès qu'il y a vie, il y a déséquilibres, à la fois thermodynamique, biologique, physiologique, etc. Il n'y a pas d'équilibre sans déséquilibre, et inversement. C'est cela qu'il faut penser dans la vie. Je m'alimente et je perds de l'énergie ; mais je reste en équilibre tout le temps pour pouvoir vivre ; mais je suis dans un déséquilibre tel que je vais mourir à terme. Et la vie, c'est cet équilibre temporaire entre ma naissance et ma mort. Donc, quand il y a développement, il y a quelque chose qui dure et quelque chose qui ne dure pas.

| **La culture unique de demain devrait-elle être porteuse de paix ; le sera-t-elle ?**

J'aime bien parler de la paix parce que nous ne nous rendons pas assez compte de l'intervalle qui nous sépare de 1945, et même des guerres coloniales. Il faut reconnaître cet intervalle, jamais connu jusqu'ici, et le saluer.

Quelles guerres peuvent arriver demain ? Certaines sont assez facilement prévisibles. Le problème majeur, aujourd'hui, est celui de l'énergie... Nous avons encore 40 à 45 ans de pétrole, pas plus, au dire des experts... Mais il y a plus important à moyen terme. Aucune institution internationale ne s'occupe de ces objets qui s'appellent l'eau, l'air, la Terre, le feu, l'énergie et la vie. Donc je propose une institution internationale permanente qui s'occuperait de ces cinq éléments : c'est une condition pour espérer connaître la paix.

| **Quelles précautions face aux dangers des OGM ?...**

Aujourd'hui, les questions sur la science sont toujours négatives : « c'est très dangereux ! » Est-ce exact ? Je ne le sais pas. J'ai travaillé sur le dossier des OGM et je suis très hésitant sur cette question. Les espèces que nous inventons, par sélection ou mutation, sont infiniment plus fragiles que les espèces sauvages. On n'a jamais vu des moutons assez au point pour éliminer autour d'eux des lions ou des tigres. C'est le contraire qui arrive. Plus les espèces sont artificielles, plus elles sont fragiles. Alors l'idée que, en pleine nature, il y ait des espèces nouvelles qui soient plus dangereuses que les anciennes, est contre-intuitif du point de vue biologique. Cela dit, je ne suis pas agronome, biologiste... Je m'instruis le plus possible auprès d'eux.

| **Apparemment, le colza OGM a complètement envahi le Canada...**

Attention : il n'a pas envahi le Canada comme sélection naturelle, mais parce que les paysans canadiens n'ont semé que lui. Pourquoi ? Parce que des semenciers ont implanté le gène terminator pour stériliser les semences et obliger à leur rachat chaque année. Là, le problème n'est plus de type scientifique, mais purement économique. Il faut donc faire attention : ce n'est pas l'OGM qu'il faut attaquer, mais le système économique, ce qui est tout différent.

| **Comment fonde-t-on l'éthique avec un savoir qui devient plus incertain ?**

La science ne fondera jamais l'éthique. Elle n'est ni armée, ni fondée pour permettre une éthique. Mais elle lui pose de nouvelles questions. La science ne crée pas une morale, mais des problèmes, qui demandent des solutions éthiques ou juridiques. Ce qui est intéressant, c'est que la science requiert de nouvelles réponses à des questions complètement inattendues concernant la mort, la naissance, la douleur, le risque, la précaution, etc. Il y a trois ou quatre décennies, ces questions ne se posaient pas.

| **Vous nous laissez entendre que, sans les dangers courus aujourd'hui, nous ne saurions inventer un nouveau monde. Comment pourriez-vous, là aussi, nous faire aimer notre inquiétude ?**

J'aimerais rebondir sur le dernier mot, celui concernant l'inquiétude. C'est un très beau mot. Au XVIIe s., en France, il signifiait le balancier de l'horloge. Quies c'est le repos, et l'inquiétude, ce mouvement sans arrêt à l'écart de l'équilibre. Les philosophes du XVIIe s. ont beaucoup médité sur le balancier de l'horloge en se demandant si l'inquiétude n'était pas par hasard l'essence même de l'âme humaine, de la vie humaine, et de la vie tout court.

Je partage ces réflexions très profondes. Je crois que la vie, c'est l'inquiétude, l'écart à l'équilibre. Nous ne sommes pas en équilibre ; nous ne le serons que le jour de notre mort. L'organisme, tant qu'il est vivant, est à l'écart de l'équilibre et vibre de part et d'autre de l'équilibre. Par conséquent, plus nous serons inquiets, plus nous serons vivants !

| **Quand vous avez parlé de scientifiques, vous avez parlé de oui et de non ; puis de la complexité. Mais vous n'avez pas parlé de la question des choix de société...**

En effet, aujourd'hui, il y a des choix à faire (je l'ai montré sur les OGM). Ils ne sont pas seulement des choix scientifiques, biologiques, mais aussi économiques, financiers, politiques, moraux et même religieux. Par conséquent, les décisions ne peuvent être que collégiales ; c'est cela que l'on peut espérer de la démocratisation de la science. Aujourd'hui, les problèmes scientifiques doivent être décidés par tous. À question complexe, résolution complexe. On ne peut, aujourd'hui, décider des questions scientifiques que démocratiquement : pas seulement entre spécialistes, mais avec l'opinion publique.

Dans Rameaux, vous dites que nous n'irons vers la mondialisation qu'à condition d'aller à la même allure vers l'individu. Comment peut-on aller à la même allure ?

J'ai parlé avec un peu de précision de ce que je pensais de l'appartenance. Partons de notre carte d'identité. Le nom indique seulement l'appartenance au sous-ensemble des individus qui portent ce nom. De même pour le prénom, qui indique une appartenance à ce sous-ensemble. Idem pour la date, le lieu de naissance. Il n'y a, dans ma carte d'identité aucun signe d'identité ; il n'y a que des signes d'appartenance. L'intersection de ces appartenances définit, pour la police, l'individu que je suis, mais ce n'est pas vraiment moi, avec mes connaissances, mes goûts, etc. Tout cela, ce sont des appartenances et rien ne me caractérise vraiment. Mon identité, c'est je suis « je », ni plus, ni moins. Confondre identité et appartenance, c'est la définition du racisme. En effet, quand tu es raciste, tu dis à quelqu'un : « tu es Africain, noir, catholique, roux. » Là, tu confonds son identité et son appartenance : il n'est pas roux, il fait partie des gens qui sont roux. L'identité, ce n'est pas l'appartenance.

Il est donc très facile de considérer l'individu universellement. Puisque c'est cela l'universalité : nous sommes tous « je » ; « je suis je ». Ce n'est que par des appartenances que nous nous distinguons, que nous sommes différents. Aller vers la mondialisation avec l'individu, c'est la définition même de l'individu. Je suis « je » universellement parlant, comme « lui », comme n'importe qui au monde. Je ne peux être citoyen du monde que parce que je suis un individu, mais pas parce que j'appartiens. C'est parfaitement clair.

Avenir des valeurs, éthique du futur et éducation pour tous tout au long de la vie

L'exposé

Jérôme Bindé ¹

En nous interrogeant sur l'avenir des valeurs (2), reproduisons-nous l'éternel effarement des Anciens face aux mœurs de la génération qui les suit ? Ou posons-nous la question cruciale de notre temps, puisqu'elle porte sur la transmission aux générations futures, et sur le destin même de l'espèce, de la planète et de la Cité, qui se savent désormais mortelles ?

Des attentats endeuillent bon nombre de pays, démocratiques ou pas, et des voix s'élèvent pour y lire la manifestation d'une guerre entre systèmes de valeurs supposés incompatibles. Le génie génétique bouleverse la compréhension de l'humain, et certains y voient la menace d'une dévaluation de la valeur-humanité au profit d'on ne sait quelle figure du post-humain, au visage illisible. Nombre de pays au Sud mais aussi au Nord, sont déchirés par des guerres très inciviles, où le « nettoyage ethnique » débouche souvent sur le génocide, où sont bafouées les valeurs les plus élémentaires. Dans maints pays, la démocratie représentative vit une crise politique qui donne parfois le sentiment que la Cité ne sait plus fonder ses projets que sur des valeurs marchandes. Mais celles-ci, à leur tour, ne sont-elles pas tout autant ébranlées lorsque des scandales financiers secouent les marchés et brisent la confiance, signalant que là non plus, il n'y aurait plus de valeur sûre ? Dans la vie quotidienne elle-même, chaque citoyen peut vivre au jour le jour, sous bien des latitudes, la crise des valeurs : comment faire confiance aux institutions publi-

ques, si tout semble pouvoir s'y acheter ? à l'école, si la sécurité de nos enfants y est en péril ? Pouvons-nous nous fier les yeux fermés aux représentants de la loi, si nombre d'entre eux pactisent avec ceux qui la transgressent ?

On évoque aujourd'hui le nihilisme, la « perte du sens », la « disparition des valeurs », ou le « choc de civilisations » et de valeurs prétendument irréductibles. La question du nihilisme, et donc des valeurs, a été au centre des interrogations de la philosophie du XX^e siècle. Prophète, Nietzsche identifiait, dès la fin du XIX^e siècle, l'histoire au processus du nihilisme, qu'il résumait par la formule : la « dévalorisation des suprêmes valeurs ». La « mort de Dieu », dans sa conception, entraînait la mort de l'Homme : Nietzsche annonçait ainsi le Michel Foucault de *Les Mots et les choses*. Pour Heidegger, le nihilisme est le mouvement par lequel l'Être est oublié, et se transforme entièrement en valeur. Par delà la différence des approches entre Nietzsche et Heidegger, certains philosophes – Gianni Vattimo notamment (3) – ont vu une affinité entre leurs deux définitions du nihilisme : celui-ci serait « la réduction de l'être à la valeur d'échange ». Ce serait paradoxalement parce que les « suprêmes valeurs » ont décliné que la notion de valeur serait libérée dans sa vertigineuse potentialité. Les valeurs pourraient alors se déployer « dans leur véritable nature de convertibilité », dans le « mouvement de généralisation de la valeur d'échange (4) ».

(1) Sous-Directeur général adjoint pour les sciences sociales et humaines, Directeur de la division de la prospective, de la philosophie et des sciences humaines à l'UNESCO. Conférence donnée le 3 mai 2005.

(2) Voir J. Bindé (dir.), *Où vont les valeurs ?*, seconde anthologie des « Entretiens du XXI^e siècle » organisés par l'UNESCO, Paris, Albin Michel-Éditions UNESCO, 2004. Ouvrage publié en anglais sous le titre *The Future of Values*, Berghahn Books-UNESCO Publishing, Cambridge, New York, Paris, 2004.

(3) Gianni Vattimo, *La Fin de la Modernité*.

(4) Ibidem.

À l'aube du XXI^e siècle, alors que les projets de réappropriation des valeurs semblent s'être effondrés (5), à l'heure où quelques Cassandres prophétisent l'avènement d'une post-humanité, voire de l'inhumain, à l'heure où des événements tragiques semblent attester le travail d'une pulsion de mort dans les soubassements de la destinée humaine, ébranlent nos repères et discréditent l'hypothèse d'une « fin de l'Histoire », à l'heure où les sociétés sont mobilisées par la recherche de nouvelles éthiques, nous ne saurions faire l'économie d'une réflexion prospective et philosophique qui s'efforce de répondre à la question : « où vont les valeurs ? ».

Où vont les valeurs ?

Voltaire encore, au siècle des Lumières, n'avait aucun doute : « Il n'y a qu'une morale comme il n'y a qu'une géométrie ». Mais cette certitude universaliste s'est délitée depuis longtemps devant la dénonciation d'une origine toute humaine de la morale. Le soupçon d'une relativité historique et culturelle des valeurs, comme les entreprises de démythification qui les réduisent à des vêtements idéologiques cachant des mécanismes de pouvoir, ont ébranlé la foi philosophique, religieuse ou artistique dans la signification absolue du Vrai, du Bien et du Beau. Cette grande crise des valeurs, qui a remué profondément les deux derniers siècles, débouche sur de multiples incertitudes. L'absence largement ressentie, dans les sociétés sécularisées, d'un fondement transcendant qui permette d'ancrer des valeurs éternelles dans un ciel immuable, ou de les recevoir une fois pour toutes d'une révélation indubitable, signifie-t-elle le crépuscule des valeurs ? Ou bien, dans un monde marqué par la rencontre planétaire des cultures, doit-on prévoir des antagonismes virulents, des chocs éventuellement violents entre des valeurs contraires ? Ou bien encore assisterons-nous à des hybridations inattendues et novatrices entre des systèmes de valeurs d'origines et d'orientations aujourd'hui étrangères l'une à l'autre ?

Le siècle dont nous sortons est celui d'une douloureuse remise en cause de nos certitudes touchant la société, l'histoire, l'homme. La crise contemporaine des valeurs n'est plus seulement celle des grands cadres moraux traditionnels rattachés aux confessions héritées, mais aussi celle des valeurs laïques qui ont pris la relève (6). La monstruosité, qui a imprimé sa marque au XX^e siècle, semble à nouveau menacer notre futur. Le développement des techniques (7) ne risque-t-il pas de déboucher sur une humanité méconnaissable, que certains ont déjà désignée par le terme troublant de "post-humanité" ? Les progrès de la révolution génétique pourraient-ils susciter une forme d'auto-domestication de l'espèce humaine ? Dans un univers d'innovations et de ruptures radicales, qui affecteront rapidement l'espèce humaine dans son ensemble et qui modifieront les équilibres géopolitiques, comment penser la continuité d'une

Histoire, et maintenir l'utopie souhaitable d'une vie meilleure pour le plus grand nombre ? Peut-on maintenir la visée d'un projet universel qui soit compatible avec la multiplicité des héritages, et qui s'enrichisse de leurs histoires entrelacées ?

Paul Valéry avait déjà remarqué que notre conception des valeurs morales ou esthétiques tendait à se rapprocher, dans un monde dominé par la spéculation, du modèle de la valeur boursière. Il n'y a plus d'étalon fixe des valeurs, de mesure stable et absolue, mais toutes les valeurs fluctuent sur un vaste marché, leurs cotes montent et descendent au gré des engouements, des paniques et des paris les plus subjectifs. La valeur « esprit », disait-il plaisamment, n'est pas différente de la valeur « blé » ou « charbon », et elle ne cesse de baisser... (8) Ainsi le phénomène de la mode, qui jusqu'à présent ne concernait que des domaines où l'arbitraire et la convention sont de rigueur, comme le vêtement, envahit toute notre conception des valeurs. Nous vivons dans l'éphémère, l'obsolescence accélérée, le caprice subjectif, comme si les valeurs les plus sacrées, devenues sans fondement, pouvaient entrer dans le grand marché des valeurs mobilières et flotter à leur tour. Cette façon conjoncturelle, momentanée, boursière, de concevoir les valeurs, renvoie à un grand nombre de phénomènes éthiques ou esthétiques du monde contemporain. Le rôle de l'information et des médias renforce cette orientation, puisque la logique boursière des valeurs, comme celle de la mode et des tendances courtes, implique la prise en compte de multiples « indicateurs » passagers, à saisir dans l'instant, l'information instantanée remplaçant le sens de l'Histoire et la reconnaissance de ses évolutions longues devenues illisibles.

Nous assistons ainsi à un grand chambardement des valeurs, entretenu à grand renfort de déconstructions et de remises en causes, qui semble privilégier leur relativité historique et culturelle. Si le XX^e siècle, en sapant le fondement de nombre d'institutions, fut celui du nihilisme, de « l'ère du soupçon » et du déclin des « mots à majuscules », affirmer d'emblée le crépuscule des valeurs, c'est tout simplement oublier que, dans bien des sociétés, la tradition demeure encore le point d'ancrage majeur. Cependant, nul peuple n'a le monopole de la déconstruction ! Et les sociétés, comme la nature, ont horreur du vide : les disparitions de sens cachent des substitutions et les décompositions des recompositions. Plutôt qu'un grand choc mondial, c'est bien plutôt une multitude de fragmentations qui risque d'émerger du bouillonnement actuel. Avec la fin de la foi en un progrès hégémonique et en l'unicité d'un modèle, l'avenir des valeurs est-il l'hybridation où, de la rencontre des pluralités anciennes et actuelles, jailliraient de nouvelles synthèses ? L'essor des sociétés en réseaux devrait faciliter ces métissages inédits et ces recompositions horizontales qui se joueront des frontières.

(5) Qu'il se soit agi de projets politiques révolutionnaires d'émancipation ou de paris de refondation philosophique, spirituelle, idéologique ou politique.

(6) Science, Progrès, émancipation des peuples, idéaux solidaristes et humanistes.

(7) Facteur à la fois décisif, imprévisible et immaîtrisable du changement.

(8) Paul Valéry, « La liberté de l'esprit », in *Regards sur le monde actuel et autres essais*, Paris, Gallimard, 1946.

De nouvelles valeurs de long terme ?

Cependant, comment, dans un monde dominé par la loi de l'offre et de la demande, penser encore le sérieux des valeurs, si celles-ci sont conçues sur un modèle, celui des valeurs boursières, qui privilégie leur volatilité et leur frivolité ? N'est-ce pas à l'horizon d'un nouveau dispositif de valeurs de long terme, que semble préfigurer l'essor de sociétés du savoir et de la formation tout au long de la vie, que la question centrale de l'éducation peut encore trouver sa place ? Alors que le modèle de l'artiste est glorifié et que chacun est supposé inventer son « style de vie » propre, la dynamique entrepreneuriale de l'innovation pourrait bien renouveler le principe éthique de sociétés qui ne sauraient s'en tenir au pur spectacle qu'elles se donnent à elles-mêmes. N'assistons-nous pas à l'essor de valeurs inédites, spirituelles, religieuses ou politiques ? à une féminisation des valeurs qui remet en question le règne du Père et du patriarcat ? à la juvénilisation des sociétés, source de frivolité mais aussi de nouvelles valeurs créatives et ludiques ? Les baromètres européens (European Values Surveys) placent depuis plusieurs décennies en tête de leur palmarès les valeurs de la famille, dont d'autres enquêtes montrent aussi le rôle crucial dans les autres régions du monde. Mais ces valeurs familiales évoluent en dépit de leur apparente stabilité : la famille-loi décline, ou se meurt même dans certains pays, et la famille-contrat elle-même tend à s'effacer dans un certain nombre de pays du Nord devant la famille-association. L'institution la plus conservatrice devient, au moins dans un certain nombre de pays occidentaux, la plus novatrice et favorise l'essor des valeurs de négociation et de micro-démocratie au sein de la société. Ces nouvelles valeurs sont moins centrées sur la révérence envers le passé que sur la plasticité, le renouvellement et l'invention de soi.

Le XXI^e siècle pourrait être pris dans une étrange contradiction : jamais l'éphémère n'aura été si valorisé ; pourtant, l'émergence de sociétés du savoir, qui tend à faire de l'éducation pour tous tout au long de la vie non plus un simple rêve, mais un projet, et de la famille plus un lieu d'expérimentation que d'autorité, paraît préfigurer l'essor d'un nouveau dispositif de valeurs de long terme à la fois sérieuses, ludiques et juvéniles. Lorsque s'estompent les frontières entre les trois âges de la vie, de nouvelles valeurs, à la fois cognitives et prospectives, semblent émerger. Elles sont moins héritées qu'inventées, moins reproduites que créées, moins reçues que transmises.

Va-t-on de ce fait vers une esthétisation des valeurs, dès lors qu'il s'agit d'abord et avant tout de créer celles-ci ? L'esthétique serait-elle devenue le stade suprême de l'économie et de l'éthique ? Depuis l'âge romantique, un divorce profond, irréconciliable, semblait s'être creusé entre l'artiste et le bourgeois. Les avant-gardes ont longtemps perpétué cette fracture, en poussant à son comble l'autonomisation de l'art. Aujourd'hui, cet antagonisme entre l'artiste et le bourgeois, entre « l'esthétique et l'éco-

nomie politique », comme disait Mallarmé, s'est effacé. Non seulement l'artiste est pleinement reconnu et glorifié, mais aucun temps, peut-être, ne l'a placé aussi haut et n'en a fait, comme aujourd'hui, le modèle même de l'activité productrice de sens et de nouveauté. La « création » est partout. Nous sommes tous, ou aspirons tous à être, des « créateurs ». Toute production, toute entreprise, toute action, se pensent sur le modèle de la création artistique. Dans la vie personnelle, en l'absence de cadres stables et éternels, chacun est acculé à la création, ne serait-ce que de sa propre existence : il doit inventer un « style de vie ». Dans la vie économique, l'innovation est reconnue comme le moteur même du développement ; les forces du marché placent au premier plan les séductions de l'offre, la multiplication infinie des désirs, que seul un dynamisme incessant de créations attirantes peut entretenir. Cette esthétisation généralisée n'affecte donc pas seulement la société comme spectacle (9), mais le noyau même du principe éthique et de la dynamique entrepreneuriale.

Peut-on, dès lors, pronostiquer la création de valeurs nouvelles ? Le XX^e siècle a vu, dans plusieurs régions du monde, un déclin massif de l'adhésion aux dogmes religieux traditionnels, mais aussi une redogmatisation d'un certain nombre de sociétés, notamment dans l'Islam, et une diversification extraordinaire des recherches personnelles ou communautaires de type spirituel. Ces percées minoritaires sont-elles porteuses de valeurs fortes qui pourraient se révéler essentielles pour l'avenir ? De même, alors que le ciment social s'est défait devant la montée d'un individualisme de plus en plus radical qui détruit les liens hérités et les identités établies, on constate un essor sans précédent de nouvelles formes d'associations, la naissance de nouveaux types de solidarité. De quelles valeurs ces réseaux inédits d'affinité, d'alliance, de communication (favorisés par l'innovation technologique) sont-ils porteurs ? Dans un monde de plus en plus dominé par les mobiles d'intérêt économique et les valeurs matérialistes et narcissiques de consommation, d'hédonisme et de satisfaction à court terme, peut-on discerner l'émergence de valeurs alternatives que certains ont proposé d'appeler « post-matérialistes » (10) ? À ces questions se rattache l'effondrement des cadres patriarcaux (11) fracture considérable, débouchant sur une féminisation des valeurs aux conséquences profondes, encore difficiles à mesurer pleinement, mais qui ne manqueront pas de provoquer des changements sociaux de grande ampleur au cours du XXI^e siècle.

Une refondation à l'échelle mondiale ?

Avec la diffusion, à l'échelle mondiale, de ces nouvelles valeurs qui sont liées à l'essor des réseaux, de l'auto-création individuelle, de l'association et de la participation, peut-on espérer trouver un autre chemin dans la forêt obscure de la mondialisation que celui qui mène à l'hypothèse d'un « clash » des valeurs ou d'un choc mondial entre systèmes éthiques prétendument incompatibles ?

(9) Médias, publicité, environnement visuel et sonore.

(10) Cf. Ronald Inglehart, *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton University Press, 1989.

(11) Avec ses dimensions éthiques, institutionnelles, culturelles et métaphysiques.

(12) Celle des explorateurs, des technologies et de la colonisation, qui a vu prévaloir toutes sortes d'hégémonies et de dominations.

La mondialisation, contrairement à l'idée reçue, n'est pas réductible à la seule intégration des marchés ou à l'émergence d'une pensée globale. La mondialisation est aussi sentiment d'appartenance au monde, comme l'ont pensé dès l'empire romain les philosophes stoïciens, inventeurs du concept de cosmopolitisme. Selon Edgar Morin, l'histoire de la première mondialisation (12) ne saurait nous dissimuler l'essor d'une seconde mondialisation, la mondialisation des consciences. De Las Casas et Montaigne aux ONG et aux mouvements civiques mondiaux contemporains, cette deuxième mondialisation s'est appuyée sur la pensée de notre commune humanité et la vision prospective d'une citoyenneté planétaire ; et elle est un phénomène politique, philosophique et spirituel tout autant que culturel. Est-ce à dire que serait possible cette coexistence harmonieuse entre les cultures que chantent les gais prophètes d'une mondialisation heureuse et pacifiée ?

Ce serait oublier l'ampleur immense des défis que nous devons relever. Le risque est grand qu'à la faveur de la troisième révolution industrielle – celle des nouvelles technologies – le fossé numérique, économique, social et cognitif entre riches et pauvres, qui ne se confond déjà plus avec le clivage Nord-Sud, ne se creuse encore davantage. Plus que jamais, la question cruciale du partage universel des savoirs, de l'échange entre les cultures et de la préservation de la diversité culturelle fait retour sur l'agenda mondial. C'est dire si le monde nouveau qui point à l'horizon nous impose de repenser les termes même du contrat social.

La grande transformation en cours appelle une refondation politique et sociale à l'échelle mondiale, que nous avons proposé de centrer sur quatre contrats mondiaux esquissés dans le rapport de prospective *Un monde nouveau* (13) et approfondis dans *Les Clés du XXI^e siècle* (14) et *Où vont les valeurs ?* Nouveau contrat social fondé sur l'éducation pour tous tout au long de la vie, contrat naturel, contrat culturel et contrat éthique en constituent les axes principaux.

Thucydide disait : « un homme d'État ne doit pas avoir seulement les mains propres, il doit avoir aussi les yeux propres ». Cette mission prospective relève fondamentalement de la politique. Car celle-ci, selon Max Weber, est l'art de gérer le temps, de le structurer : « l'affaire propre de l'homme politique, notait-il, c'est l'avenir et la responsabilité devant l'avenir » (15). Or, si les futurs possibles (16) sont nombreux, sont-ils tous nécessairement souhaitables ? Les futurs souhaitables (17) sont ceux qui offrent à l'humanité un avenir humain. En nous demandant « où vont les valeurs ? », nous ne saurions élu-

der la question : qu'allons-nous faire, nous, des valeurs ? Préparer l'avenir requiert une éthique pour le futur, une éthique du temps.

Une éthique du futur

Les sociétés humaines souffrent d'un dérèglement de leur rapport au temps. Une contradiction majeure les travaille. Il leur faut de plus en plus se projeter dans le futur pour survivre et prospérer. Et elles manquent de plus en plus de projet. Certains ont parlé d'un *divorce entre projection et projet*. Ce divorce tend à se creuser, d'une part parce que les grands schémas de pensée et de représentation à long terme semblent s'être effondrés, et, d'autre part, parce que la globalisation et l'apparition de nouvelles technologies impose aux sociétés la logique du « temps réel » et l'horizon du court terme (18). À la tyrannie de l'immédiateté, qui sert d'excuse au « après moi, le déluge » des princes, répond la tyrannie de l'urgence. Celle-ci s'accompagne de l'effacement accéléré des références à l'idée de projet collectif. Nous ne parvenons plus à nous projeter dans une perspective du temps long. De ce point de vue, l'urgence déstructure le temps et délégitime l'utopie. Le temps semble aboli par l'instant. Partout l'homme d'aujourd'hui s'arroge des droits sur l'homme de demain, menaçant son bien-être, son équilibre, et parfois sa vie.

Loin d'être un dispositif transitoire, la logique de l'urgence devient permanente : elle imprègne tous les processus sociaux en érigeant l'impératif de résultat immédiat en principe absolu de l'action collective. La mise en oeuvre de dispositifs d'urgence a-t-elle pour autant débouché sur la résolution de problèmes à long terme ? Les échecs de l'action humanitaire et les maigres résultats obtenus par la communauté internationale en matière de gestion multilatérale des problèmes mondiaux semblent témoigner du contraire.

Mais *comment reconstruire le temps à l'heure de la globalisation ? Comment réhabiliter le temps long ?* Deux obstacles, note le philosophe belge François Ost, s'opposent à une prise en compte du futur. Il s'agit en premier lieu de la domination du modèle éthique du contrat social qui ne conçoit d'obligations qu'entre sujets approximativement égaux et engagés dans des rapports d'échange fondés sur des clauses réciproques, alors qu'il est question, avec la notion d'éthique du futur, d'élargir la communauté éthique à des sujets à venir à l'égard desquels nous sommes dans une relation totalement asymétrique. Le deuxième obstacle est la « myopie temporelle » de l'époque, « qui se traduit à la fois par une amnésie à

(13) Federico Mayor et Jérôme Bindé, *Un monde nouveau*, Paris, Odile Jacob-Éditions UNESCO, 1989. Ouvrage paru en anglais sous le titre *The World Ahead : our Future in the Making*, Londres, New York, Paris, Zed Books/UNESCO Publishing, 2001.

(14) Voir J. Bindé (dir.), *Les Clés du XXI^e siècle*, première anthologie des « Entretiens du XXI^e siècle » organisés par la Division de la prospective, de la philosophie et des sciences humaines de l'UNESCO, Paris, Éditions du Seuil - Éditions UNESCO, 2000. Anthologie publiée en anglais sous le titre *Keys to the 21st Century*, Berghahn Books / UNESCO Publishing, Cambridge, New York, Paris, 2001.

(15) Max Weber, *Le Savant et le politique*.

(16) Les *futuribles* comme les appelait Bertrand de Jouvenel.

(17) Pour les sociétés humaines dans leur diversité.

(18) Hégémonie de la logique financière et médiatique; ajustement des décisions politiques, dans les sociétés démocratiques, à l'horizon de la prochaine élection ; importance extrême accordée à l'humanitaire, au moment où l'aide au développement décroît.

(19) J. Bindé, « L'éthique du futur. Pourquoi faut-il retrouver le temps perdu ? » *Futuribles*, Paris, décembre 1997.

l'égard du passé, même proche, et d'une incapacité à nous inscrire dans un futur sensé ». Il est nécessaire de réfléchir aux moyens de surmonter ces deux obstacles, en posant les premiers éléments d'une éthique du futur (19).

Prévoir pour prévenir

La reconstruction du temps suppose aussi que les acteurs sociaux et les décideurs cessent de s'ajuster ou de s'« adapter » ; qu'ils anticipent et prennent les devants. *Le XXI^e siècle sera prospectif ou ne sera pas* ; prévoir pour prévenir, tel est l'objectif. Car le délai est souvent très grand entre l'énoncé d'une idée et sa réalisation. Une génération, voire plusieurs, c'est souvent le délai minimum pour qu'une politique porte tous ses fruits. Le court et le moyen terme étant déjà « sur les rails » pour l'essentiel, le sort des générations futures dépendra de plus en plus de notre aptitude à lier vision à long terme et décisions présentes. *Le renforcement des capacités d'anticipation et de prospective est donc une priorité* pour les gouvernements, les organisations internationales, les institutions scientifiques, le secteur privé, les acteurs de la société et pour chacun d'entre nous.

Or, note Hugues de Jouvenel, on invoque de plus en plus, notamment en Occident, l'accélération du changement et la multiplication des facteurs de rupture pour proclamer le caractère de plus en plus imprévisible de l'avenir, et en déduire qu'une seule chose importe : la flexibilité. « On oppose ainsi de plus en plus la culture du "juste à temps"... à celle du temps long qui demeure pourtant le seul cadre dans lequel peuvent être mises en oeuvre de véritables stratégies de développement ». *L'édification d'une éthique du futur exige donc une remise en cause des modes de gestion reposant sur la flexibilité érigée en principe absolu, et sur le refus de la prospective.*

Mais il faut aller plus loin : si nous n'agissons pas à temps, les générations futures n'auront pas le temps d'agir du tout : elles risqueront d'être prisonnières de processus devenus incontrôlables, telles que la croissance démographique, la dégradation de l'environnement global, ou les disparités entre Nord et Sud et au sein même des sociétés, l'apartheid social et l'emprise mafieuse qui gagne. Demain, c'est toujours trop tard. Un exemple ? Treize ans après le Sommet de la Terre, l'Agenda 21 est pour l'essentiel resté lettre morte. Si l'on excepte les timides avancées du protocole de Kyoto sur la réduction des gaz à effet de serre, et des conférences qui ont suivi son adoption puis son entrée en vigueur, « Rio plus treize », c'est, à bien des égards, « Rio moins treize » ! Combien de temps pourrions-nous nous payer le luxe de l'inaction ? A-t-on calculé le prix de l'inertie et de l'absence d'éthique du futur ?

Une prospective des valeurs

L'édification d'une éthique du futur exige d'inaugurer une *prospectivité des valeurs*. Car les valeurs, loin de constituer un patrimoine figé, sont « un héritage qui n'est pas pré-

cedé d'un testament » (René Char), donc en mouvement, tourné vers le futur. Comme le note Paul Ricœur, « les valeurs se situent... à mi-chemin entre les convictions durables d'une communauté historique et les réévaluations incessantes que réclament les changements d'époque et de circonstance avec l'émergence de problèmes nouveaux ».

Trois évolutions sont ici déterminantes : la première est la *mutation temporelle de la responsabilité* ; selon Ricœur, « jusqu'à présent, on considérait quelqu'un comme responsable seulement d'actes passés... Hans Jonas, dans *Le Principe responsabilité*, conçoit au contraire une *responsabilité tournée vers le futur lointain*. Quelque chose nous est confié qui est essentiellement fragile », et périssable : la vie, la planète, ou la Cité. Car la Cité est périssable. Sa survie dépend de nous (Hannah Arendt). En effet, aucun système institutionnel « ne survit sans être soutenu par une volonté de vivre ensemble... Lorsque ce vouloir s'effondre, toute l'organisation politique se défait, très vite ».

L'émergence internationale du *principe de précaution*, fondé sur l'incertitude, constitue une deuxième évolution majeure : toute prospective est en effet gestion de l'imprévisible et de l'incertitude, donc du risque. Selon François Ewald, le nouveau paradigme de la précaution « témoigne d'un rapport profondément bouleversé à une science qu'on interroge moins pour les savoirs qu'elle propose que pour les doutes qu'elle insinue. Les obligations morales y prennent la forme de l'éthique ».

Troisième évolution : en étendant sans cesse son domaine d'extension, le patrimoine fonde désormais une responsabilité humaine vis-à-vis des générations futures. Il était simple legs du passé ; désormais, il réunit, à la limite, toute la culture et toute la nature. Il ne se borne plus aux pierres, mais intègre le patrimoine immatériel et symbolique, éthique, écologique et génétique. Il devient l'élément de la définition d'un rapport à l'Autre : un Autre dans l'espace (autrui), puisque le patrimoine est celui de l'humanité tout entière. Un Autre dans le Temps : les générations futures, puisque l'humanité est un sujet trans-historique. Selon Martine Rémond-Gouilloud, « la fonction du patrimoine n'est donc pas tellement de transmettre et perpétuer des objets et des valeurs que de créer un élan pour la transmission, d'instituer un sens dynamique de la solidarité entre générations, c'est-à-dire de *donner un sens* à la perpétuation de l'espèce humaine, une raison de vivre aux hommes ».

La construction d'une éthique du XXI^e siècle exige cette « *réforme de la pensée* » qu'a évoquée Edgar Morin. Avec un sens aigu de l'anticipation, Blaise Pascal avait vu juste quand il écrivait : « travaillons donc à bien penser : voilà le principe de la morale ». Une telle réforme suppose aussi une *réforme des liens entre la pensée et l'action*, fondée par exemple sur l'évolution vers un « droit commun » de l'humanité (Mireille Delmas-Marty). Selon François Ost, « faute de lien vivant entre passé et avenir, toute référence à la tradition est condamnée à apparaître

(20) Voir Les Clés du XXI^e siècle, op. cit.

(21) Voir sur ce dernier point, Marcel Gauchet, *Le Désenchantement du monde*, Paris, Gallimard, 1985.

comme crispation idéologique, voire comme fondamentalisme régressif, tandis que la formulation de projets pour le lendemain ne se donne plus que sous la forme dépréciée de l'utopie ».

Or, nous rappelle Paul Ricœur, « il faut résister à la séduction d'attentes purement utopiques ; elles ne peuvent que désespérer l'action... Des attentes doivent être déterminées, donc finies et relativement modestes, si elles doivent pouvoir susciter un engagement responsable ». Eduardo Portella a su trouver les mots pour rédigier le testament de l'utopie (20). Mais, comme le suggère Ricœur, « il faut empêcher l'horizon d'attente de fuir ; il faut le rapprocher du présent par un échelonnement de projets intermédiaires à portée d'action ».

La crise du politique a coïncidé largement, à l'Ouest, à l'Est et au Sud, avec la « crise de l'avenir » et son illisibilité croissante (21). Or, comme je l'ai souligné, la politique consiste d'abord et avant tout à **structurer le temps**. Il va donc falloir reconstruire un lien entre ce que Reinhart Koselleck appelait « espace d'expérience » et « horizon d'attente ».

Dès lors, y a-t-il lieu d'opposer solidarité vis-à-vis des générations présentes et solidarité vis-à-vis des générations futures ? La générosité ne se divise pas. Le peu de cas fait des exclus du Tiers-monde et du Quart Monde est l'avers de la pièce de monnaie, l'oubli des générations futures son envers. L'éthique du futur est fondamentalement une éthique du temps qui réhabilite le futur, mais aussi le présent et le passé. L'éthique du futur, ce n'est pas l'éthique au futur... remise aux calendes grecques ! C'est l'éthique *ici* et *maintenant*, pour que plus tard il y ait encore un *ici* et un *maintenant*.

Comme le souligne Ricœur, « nous avons tellement de projets inaccomplis derrière nous, tellement de promesses encore non tenues, que nous aurons de quoi construire un futur par la revivification de ces multiples héritages ». Dans la cité planétaire en construction, on ne redonnera le temps au temps qu'en nouant des liens étroits entre visée prospective, volonté politique et participation des citoyens à la définition et à l'exécution de projets à long terme. Car, selon Max Weber (22), « le possible ne serait pas atteint, si, dans le monde, toujours et sans trêve, on ne tentait à nouveau l'impossible ».

Si nous voulons modifier radicalement notre rapport au temps en cette aube du XXI^e siècle, il nous faudra prêter l'oreille aux poètes et aux prophètes. Que disait Henri Michaux (23) ? « Ralentie, on tâte le pouls des choses, ... On est, on a le temps, on est la ralentie ». Ainsi parviendrons-nous peut-être à redécouvrir une sagesse ancienne : habiter le temps, et, comme nous y invitait l'auteur de *A la Recherche* (24), à retrouver le temps perdu.

Osons donc parier sur l'avenir : et si c'était par le savoir et la diffusion des savoirs que devait se réaliser la refondation que nous appelons de nos vœux ? Car le savoir est

essentiellement création, renouvellement, accompagnement cognitif du changement. De toute évidence, dans les sociétés du savoir en émergence, nous ne manquons pas de valeurs, bien au contraire. Notre problème ne sera pas celui de la perte, mais du choix.

L'éducation tout au long de sa vie

J'ai évoqué tout à l'heure le grand chantier du XXI^e siècle que va représenter le projet de l'éducation pour tous tout au long de la vie. Quel lien entretient-il exactement avec cette crise et ce renouvellement des valeurs que j'ai évoqués dans ma première partie ?

L'éducation tout au long de la vie n'est pas seulement une affaire d'enseignants, d'experts, de technologies et d'investissements. Elle est en relation avec des évolutions de fond qui travaillent les sociétés. Au risque de surprendre, je dirai qu'elle entretient un rapport secret, peu perçu jusqu'ici, avec l'actualisation du mythe de Faust au XXI^e siècle. Rester jeune n'est plus désormais un rêve ou un désir faustien, mais l'impératif catégorique de la société de la performance et de la séduction, une société de l'écran, de l'image et du miroir. Mais, ce phénomène recouvre une évolution plus profonde. De l'ensemble des révolutions du siècle découle un formidable bouleversement de société. Jadis, la jeunesse était un moment, fugace, un âge de la vie, l'âge de la rose, de la fleur éphémère et vite fanée, l'objet de l'élégie. Aujourd'hui, les distinctions entre les trois âges de la vie s'estompent. Chacun de nous peut vivre, au moins potentiellement, plusieurs vies, ce qui remet en cause les schémas de la famille, comme le montre la hausse considérable des divorces et la remise en cause des modèles matrimoniaux classiques dans nombre de sociétés. Les anciens parlaient de « vies parallèles », peut-être parce qu'ils ne vivaient qu'une seule vie, mais il va nous falloir sans doute penser de plus en plus en termes de vies successives, et de métiers successifs. L'extrême labilité des systèmes économiques et sociaux, l'espérance de vie accrue, pousseront de plus en plus dans ce sens.

De même, autrefois, la plupart de ceux qui se mariaient n'avaient, au cours de leur existence, qu'un seul conjoint. Mais cette vie et cette union étaient le plus souvent brèves, du fait de la mort précoce de l'un des deux conjoints ou des deux. La fragilité des unions aujourd'hui vient d'un phénomène inverse : l'espérance de vie est si longue qu'il y a place pour plusieurs unions, même de longue durée.

Sommes-nous entrés dans le « meilleur des mondes » prophétisé par Aldous Huxley, dès 1932, dans son fameux roman d'anticipation ? Certains observateurs le pensent. Le romancier Michel Houellebecq, auteur des *Particules élémentaires*, est sans doute de ceux là. « J'ai toujours été frappé, déclare l'un de ses personnages, par l'extraordinaire justesse des prédictions faites par Aldous Huxley.

(22) *Le Savant et le politique*.

(23) Henri Michaux, « La Ralentie », *Oeuvres complètes*, tome 1, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.

(24) Marcel Proust, *A la Recherche du temps perdu*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.

(25) Houellebecq Michel, *Les Particules élémentaires*, Paris, Éditions Flammarion, 1998.

Contrôle de plus en plus précis de la procréation, qui finira, un jour ou l'autre, par aboutir à sa dissociation totale d'avec le sexe, et à la reproduction de l'espèce humaine en laboratoire dans des conditions de sécurité et de fiabilité génétique totales. Disparition par conséquent des rapports familiaux, de la notion de paternité et de filiation. Élimination, grâce aux progrès pharmaceutiques, de la distinction entre les âges de la vie. Dans le monde décrit par Huxley, les hommes de 60 ans ont les mêmes désirs qu'un jeune homme de 20 ans. Puis, quand il n'est plus possible de lutter contre le vieillissement, on disparaît par euthanasie librement consentie ; très discrètement, très vite, sans drame. La société décrite par *Brave New World* est une société heureuse, dont ont disparu la tragédie et les sentiments extrêmes. La liberté sexuelle y est totale, plus rien n'y fait obstacle à l'épanouissement et au plaisir. Il demeure de petits moments de dépression, de tristesse et de doute ; mais ils sont facilement traités par voie médicamenteuse. « Avec un centcube, guéris dix sentiments »(25) .

Peu d'observateurs ont été aussi loin dans la critique de la juvénalisation des sociétés que Michel Houellebecq, car il a probablement touché du doigt – bien mieux que les mélancoliques détracteurs du jeunisme – à la fois l'irrésistible force d'attraction de l'utopie juvénile et son point le plus faible : là où la remise en cause des âges de la vie pourrait menacer, dans sa tyrannie instantanéiste, la capacité de transmettre : « accepter l'idéologie du changement continu, écrit-il, c'est accepter que la vie d'un homme soit strictement réduite à son existence individuelle, et que les générations passées et futures n'aient plus aucune importance à ses yeux ».

La juvénalisation sera-t-elle l'une des utopies majeures du XXI^e siècle ? Nous avons déjà évoqué cette question aux *Entretiens du XXI^e siècle* que j'organise à l'UNESCO[®], lors de Dialogues du XXI^e siècle qui avaient abordé la question de la « juvénalisation » des sociétés, puis lors d'une séance que j'avais intitulée ironiquement : « Demain, de plus en plus jeunes ? », et je résumerai l'argumentation passionnante qu'avait alors développée Jean-Joseph Goux et qui est reprise dans les *Clés du XXI^e siècle* (26).

Demain, de plus en plus jeunes ?

Durant des siècles notre pensée de l'histoire et des sociétés a été dominée par le paradigme des âges de la vie, qui a servi de modèle pour concevoir l'évolution de l'humanité. Voyez Pascal, Hegel, Auguste Comte, et même Kant : l'Histoire n'était finalement pensée que sur le modèle du processus éducatif individuel, et donc des âges de la vie. Mais aujourd'hui, qu'est-ce que l'adolescence, la jeunesse, la maturité ? Tout se passe comme si le mot d'esprit de Hergé, « les jeunes de 7 à 77 ans », était devenu un programme de vie. Dès lors, la notion d'état viril de l'intelligence, dont parlait Auguste Comte, ou celle de « majorité » de l'humanité, qu'évoquait Kant, ont-elles encore un sens ?

L'hypothèse de Goux est donc la suivante : « ce n'est pas un hasard si les perturbations actuelles dans la représentation admise des âges de la vie sont contemporaines d'une crise de notre représentation de l'histoire. [...] On pourrait aller jusqu'à soutenir que la source essentielle de la crise post-moderne est justement le bouleversement anthropologique qui affecte la signification des grands moments existentiels de l'individu et particulièrement les passages, autrefois fortement marqués et ritualisés, entre adolescence, jeunesse et maturité ».

« Que signifie la maturité, ou l'âge viril, écrit Goux, dans un monde où les ancêtres n'offrent plus de modèle absolu et intangible de cet accomplissement ? [...] Dans ce renversement pascalien des rapports traditionnels entre les pères et les fils, les ancêtres et les successeurs, se profile un drame oedipien. Ce drame, entrevu par les Grecs, à l'époque de leur essor rapide et de leur aventure démocratique encore imparfaite, prend un sens aigu, radical et universel quand se constitue notre modernité. Le meurtre du père ne serait pas le fantasme passager d'un fils orgueilleux et impatient qui souhaite inconsciemment le remplacer, comme le décrit Freud. Il serait l'éviction structurelle [...] des ancêtres, l'évitement de toute initiation, qui résulteraient d'une orientation progressive du temps donnant la primauté au présent, constamment valorisé, du fils sur un passé ancestral constamment dévalué, qui n'est plus érigé en modèle régulateur, insurpassable et sacré ».

Demeure alors l'idée d'un passage perpétuel, qui ne passe plus de l'enfance et de la jeunesse à l'âge mûr et à la vieillesse, mais qui reste en permanence un passage. Alors, serons-nous, demain, de plus en plus jeunes ? Une telle interrogation, même si elle est ironique, est en phase avec les éthiques qui caractérisent la modernité, et encore plus la post-modernité : éthiques sans obligations ni sanctions, éthiques de la liberté, de la disponibilité, du jeu et de la plasticité. Ces philosophies, trait notable, sont des philosophies fondamentalement non-adultes, qui ont érigé en moment perpétué l'état de crise de l'adolescence. Ce sont des éthiques d'artiste, de jeune, d'enfant, et ce n'est sans doute pas un hasard si ces figures ont dominé la créativité philosophique depuis Nietzsche jusqu'au post-modernisme. Elles présentent l'être humain comme projet perpétuellement inachevé. Elles vont de pair avec la remise en cause des grands récits de l'émancipation ou des philosophies de l'histoire. La juvénalisation de la culture et de la société, non seulement en Occident, mais aussi, de plus en plus, dans les sociétés du Sud, ne seraient donc pas des phénomènes de mode, imputables à je ne sais quelle idéologie « jeuniste », mais des traits fondamentaux de l'évolution historique : le paradoxe, comme le note J.-J. Goux, serait que cette « juvénalisation est à la fois la conséquence inéluctable de l'émergence d'une civilisation progressiste, en même temps (...) que le noyau imaginaire qui déconstruit à la base toute idée progressiste de l'Histoire, au sens hérité des Lumières ». À la place de Prométhée délivré verrons-nous régner Narcisse et Orphée ?

(26) *Les Clés du XXI^e siècle* (sous la direction de J. Bindé), Éditions du Seuil - Éditions UNESCO, 2000.

Qui ne voit cependant que cette métamorphose est, au fond, en symbiose non seulement avec l'univers des images, associé au « jeunisme » et à son exploitation par le marché, mais surtout avec la grande révolution industrielle en cours, celle des techniques de l'information, marquée par une rapide obsolescence des savoirs et des compétences ? C'est là que l'hypothèse de la juvénilisation des sociétés rencontre nécessairement l'un des grands chantiers que s'est donné l'UNESCO : l'éducation pour tous tout au long de la vie. Cet objectif, qui est proposé dans le *Rapport Delors*, et que s'est assignée la stratégie de l'UNESCO dès 1990, est essentiel dès lors que l'obsolescence des savoirs et des compétences bouleverse radicalement le rapport entre le jeune, qui est supposé ne pas savoir et devoir apprendre, et l'adulte, qui est supposé connaître et enseigner. C'est dans l'éducation que le brouillage des âges de la vie est désormais le plus manifeste. Et c'est ainsi que nous sommes entrés dans la société du recyclage incessant.

L'impératif de l'assimilation du nouveau, donc de l'éducation permanente, fait de chacun un élève à perpétuité et le place, qu'il le souhaite ou non, dans une position de jeunesse symbolique. À une époque d'obsolescence cognitive et technologique accélérée, maturité risque toujours de signifier paralysie plutôt que sagesse, arriération plutôt que perspicacité, optique périmée plutôt qu'autorité incontestée. Les possibilités ouvertes dans le domaine de l'éducation souple, non directive, permanente et à distance, par les moyens électroniques nouveaux, renforcent cette dynamique autant qu'ils la produisent et la précipitent.

Je formulerai une hypothèse : et si cette évolution entretenait une connivence insoupçonnée avec un trait biologique fondamental de l'espèce humaine, avec ce que les scientifiques appellent la « néoténie » ? La néoténie, c'est à la fois le retard et l'inachèvement du développement somatique d'une espèce, et le « rajeunissement progressif en tant que phénomène de l'évolution », pour citer le grand scientifique américain Stephen Jay Gould. Selon lui, « les humains sont des êtres néoténiques. Au cours de notre évolution, nous avons conservé à l'âge adulte les traits qui étaient originellement, chez nos ancêtres, ceux de la jeunesse » (27).

Sur quoi se fonde l'argumentation de Gould ? Je le cite : « le crâne de l'embryon humain diffère peu de celui des chimpanzés. Au cours de leur croissance, les formes des deux espèces suivent le même chemin : diminution relative de la voûte crânienne, le cerveau se développant beaucoup plus lentement que le corps après la naissance, et l'accroissement relatif continu de la mâchoire. Mais alors que les chimpanzés accentuent ces transformations et que les adultes présentent un aspect extérieur profondément différent de celui du nouveau-né, nous poursuivons notre croissance beaucoup plus lentement et

n'allons jamais aussi loin qu'eux. C'est-à-dire qu'à l'état adulte, nous conservons des caractéristiques de la jeunesse. »

S.J. Gould ajoute : « ce ralentissement sensible de notre développement a entraîné la néoténie. Les primates, comparés aux autres mammifères, ont un développement lent, mais nous avons accentué cette tendance plus qu'aucun autre mammifère. Nous avons une très longue période de gestation, une enfance qui se prolonge de manière remarquable et une longévité supérieure à celle de tous les autres mammifères. » Cette néoténie est en partie responsable de l'accroissement de la taille de notre cerveau. Mais elle est aussi, de manière surprenante, en étroite syntonie avec le thème de l'éducation tout au long de la vie que j'ai évoqué. Car, comme le souligne S.J. Gould, « nous sommes au tout premier chef des animaux capables d'apprendre et notre enfance prolongée permet la transmission de la culture par l'éducation. De nombreux animaux font preuve de souplesse et jouent durant leur enfance mais, devenus adultes, obéissent à des programmes rigides. » Or, selon Konrad Lorenz, « rester durablement un être en devenir, cette propriété si essentielle à la condition de l'homme authentique, est sans aucun doute un don que nous devons à la nature néoténique de l'être humain ».

Poser la question : « demain, de plus en plus jeunes ? » revient à remettre en cause les conceptions de l'Histoire telles qu'elles ont été pensées jusqu'à nous et les conceptions même du futur et de la prospective. Je ne développerai pas en détail ce point, faute de temps, mais le paradigme de la mode et de l'innovation, poussé à son extrême, où « être jeune », ou le paraître, n'est plus un âge de la vie mais une condition sine qua non de la survie, remet en cause, en fin de compte, la conception même de l'histoire comme récit d'émancipation. Si la juvénilisation est l'utopie d'une initiation devenue impossible ou perpétuellement différée, le paradoxe est que l'éducation ne débouchera plus sur aucun roman de formation, aucun « *Bildungsroman* ». Les représentations de l'histoire et du futur deviennent dès lors, très paradoxalement, dans un contexte d'innovation accélérée, illisibles, et irracontables, placées qu'elles sont sous le signe d'une auto-initiation impossible et interminable. Comme le note J.J. Goux, « comment penser une évolution dans laquelle l'humanité deviendrait de plus en plus jeune à mesure qu'elle vieillirait, de plus en plus juvénile à mesure qu'elle accumulerait du savoir et des techniques ? Il y a là un paradoxe que le modèle moderne de l'histoire ne permet pas de penser, mais qu'il faut tenter d'éclaircir pour rouvrir l'horizon de l'histoire et le sens de l'utopie ». Une histoire, qui, si j'ose conclure par ces mots, est peut-être, du fait même de cette juvénilisation, de plus en plus sans fin.

(27) S. -J. Gould, *Le Pouce du Panda*, Paris, Grasset, 1982.

Les échanges

| **Si tout le savoir est obsolète, que reste-t-il à transmettre ? (1)**

Il ne faut pas confondre savoir et information. Ce qui est rapidement obsolète c'est l'information, le savoir comme tel ne l'est pas. Le vrai savoir vaut pour la longue durée. Si les acquis de la science sont régulièrement dépassés, ils ne sont pas complètement remis en cause.

| **L'apprentissage n'est-il pas une vraie expérience et donc une forme d'initiation ?**

Le ministère de l'expérience est beaucoup plus vaste que le seul apprentissage. L'apprentissage est une forme de ministère de l'expérience. C'est un rite de passage extrêmement précis. Les rites d'initiation ont toujours existé. Platon a été initié aux mystères d'Éleusis. Mais les formes d'initiation ont disparu et s'est installé le brouillage des trois âges de la vie. Avec ce brouillage, l'initiation n'a jamais lieu. Toute la vie n'est qu'un passage. Les initiations sont délégitimées : les jeunes dépassent les anciens qui sont mis en situation de jeunes apprenants. La frontière entre maîtres et élèves disparaît.

| **Michel Serres nous a dit qu'à l'époque de la mondialisation, il fallait enseigner l'origine des différences ; qu'en pensez-vous ?**

La diversité du vivant est très menacée, comme nous l'a enseigné une récente conférence de l'UNESCO sur la biodiversité. À l'UNESCO, nous partageons l'idée d'une propédeutique à l'enseignement supérieur, où seraient présentée l'histoire des sciences dans leur diversité, mais en montrant son universalité, de même que la diversité des cultures : unité du savoir, d'une part, et diversité des cultures, de l'autre.

| **L'UNESCO n'est-elle pas gardienne des valeurs ?**

L'UNESCO a créé le concept de patrimoine mondial de l'humanité. Mais l'idée de patrimoine inclut une vision de l'avenir. Et il s'agit du patrimoine naturel, culturel mais aussi immatériel. Aujourd'hui nous avons un instrument juridique pour protéger le patrimoine immatériel, les trésors vivants de l'humanité. C'est une grande avancée en matière de droit international.

| **Quel est le sens de l'éducation tout au long de la vie ?**

C'est à la fois le propre de l'homme, en particulier les créateurs, les artistes, et en même temps la conséquence de la juvénalisation. On ne peut pas séparer les deux aspects. Tout se rejoint : l'évolution des sociétés, les métamorphoses techniques et économiques, les nouvelles technologies, l'obsolescence croissante... Les professions en vue sont celles où il faut apprendre toute la vie : les artistes jadis méprisés sont aujourd'hui au sommet de la considération publique.

| **N'y a-t-il pas des jeunes qui ont des mentalités de petits vieux ?**

Notre époque de résignation à la juvénalisation fait beaucoup de dégâts et provoque de nombreuses exclusions, notamment le vieillissement accéléré qui est le double de la juvénalisation perpétuelle.

(1) Tant les questions retenues que les réponses sont très résumées.

| Les hommes politiques oublient la perspective du long terme et les financiers pensent à l'échelle du trimestre...

Ce constat confirme les développements de la conférence sur la pression de l'urgence et l'instrumentalisation des décisions. Comment construire des systèmes éducatifs dans la pression du court terme. Cela paraît tout à fait problématique. La myopie actuelle n'est pas seulement temporelle. Elle est aussi spatiale face à des problèmes qui dépassent nécessairement les frontières.

| Pourtant, on s'intéresse au long terme, à la généalogie ?

On commence à s'intéresser aux choses lorsqu'elles disparaissent. C'est vrai aussi pour l'éthique, pour l'écologie ou pour la communication.

Retrouvez sur le site www.millenaire3.com les textes des conférences des cycles précédents

Tous les textes des conférences sont capitalisés sur le site.

Il suffit de taper dans le moteur de recherche le titre de la conférence pour accéder aux contenus.

> **Humanité en péril... Humanité en avenir... (cycle 2003-2004)**

Pauvreté et solidarités

L'exposé de **Denis Clerc**

Guerres et paix

L'exposé de **Bernard Dreano**

Rencontres des cultures

L'exposé de **Bétoule Fekkar-Lambiotte**

La démocratie à l'épreuve

L'exposé de **Catherine Trautmann**

Menaces sur l'environnement

L'exposé de **Dominique Bourg**

Révolution du vivant

L'exposé de **Corinne Lepage**

Humanisation de l'humain

L'exposé de **Patrick Viveret**

> **Entre raisons et déraison... des enjeux de société (cycle 2002-2003)**

Mal-être dans la civilisation

La Bourse ou la vie ?

L'exposé de **Patrick Viveret**

Moment social, moment écologique

L'homme est-il de trop dans la nature

L'exposé de **André Micoud**

Communication publique

Qui prendra l'information au sérieux ?

L'exposé de **Bertrand Labasse**

Risques alimentaires

La mort dans l'assiette ?

L'exposé de **Marc Chambolle**

Vitesse et urbanisme

Se déplacer en ville un plaisir ?

L'exposé de **Marc Wiel**

Le populisme en question

Le peuple ennemi de la démocratie ?

L'exposé de **Annie Collovald**

Santé publique et raisons de vivre

Une santé sans risque ?

L'exposé de **Antoine Lazarus**

> **Les valeurs dans la société française (cycle 2001-2002)**

Les valeurs en politique : dépolitisation ? abstention ? protestation ?

L'exposé de Pierre Bréchon

Les valeurs des jeunes : la jeunesse, problème pour la société ?

L'exposé d'Olivier Galland

Les valeurs familiales : Vive la famille !

L'exposé de Georges Decourt

Le sentiment d'appartenance : le monde entier ou ma cité ?

L'exposé de Yannick Lemel

Les valeurs du travail : vivre pour travailler ?

L'exposé de Jean-François Tchernia

Le rapport à l'autorité : à moi la liberté, et l'ordre autour de moi !

L'exposé de Georges Decourt

Les valeurs religieuses : je veux croire comme je veux !

L'exposé d'Yves Lambert

1999

- N° 348 Être cadre dans une économie mondialisée
N° 349 Le désarroi des samourais : vie économique et société au Japon
N° 350 Le développement local, une dynamique internationale
N° 351 RMI : la fraternité sous conditions ?

2000

- N° 352 Investir contre l'exclusion : l'épargne solidaire en Europe *
N° 353 Emploi et discrimination raciale : le dégel ? **
N° 354 L'utopie d'une économie de changement social
N° 355 Vie associative et démocratie : éloge de la fragilité

2001

- N° 356 Intégration sociale et solidarité internationale : quelles convergences ?
N° 357 De l'insouciance à la responsabilité. Quel pouvoir pour les consommateurs ?
H.S. 8 Entrepreneurs et salariés. Les coopératives d'activités
N° 358 Crise mondiale de la pêche. Un test pour le développement durable
N° 359 Déplacements et transports publics. Un avenir pour la ville

2002

- N° 360 Développement durable, développement de l'homme ?
N° 361 Intégration sociale : des passerelles pour l'emploi
N° 362 Demain, quel monde rural ? Et pour qui ?
N° 363 Vaincre l'illettrisme

2003

- N° 364 Solidarités, action sociale : de l'aide au partenariat
N° 365 Développement durable : peut-on compter sur l'enseignement supérieur ?
N° 366 La coopération entre Chine et Europe
N° 367 Et si la société redécouvrait sa jeunesse ?

2004

- N° 368 Droit au logement : qu'en avons-nous fait ?
N° 369 Travail et emploi : contre les discriminations
N° 370 Entreprises, société, développement durable.
Quelles responsabilités pour les managers ?
N° 371 Alternatives en Amérique latine

2005

- N° 372 Eau et pouvoirs
N° 373 Villes : le temps des femmes