

## Université 2050: et si l'humanisme n'était pas mort?

Universidad 2050: ¿Y si el humanismo no estuviera muerto?

FLORENCE LOJACONO<sup>1</sup>

**Résumé:** Quelles compétences seront nécessaires en 2050? Nous partirons des fondements de tout enseignement: *comment* et *quoi* enseigner. Pour cela, ont été mises parallèles les analyses du philosophe humaniste Olivier Reboul et de l'historien techno-humaniste Yuval Harari. La conclusion étonne: la compétence primordiale est de pouvoir se réinventer sans cesse. Or si Reboul et Harari coïncident sur ce point, la société qui en résultera sera très différente selon le paradigme choisi, humaniste ou techno-humaniste. Il se peut, alors, que parler de compétences avant de décider du type de société destinée à les accueillir soit mettre la charrue avant les bœufs.

**Mots clés :** Université, compétences clés, Yuval Harari, Olivier Reboul, Agenda 2030.

**Abstract:** What skills will society need in 2050? We will start with the foundations of all teaching: *how* and *what* to teach. To this end, the analyses of the humanist philosopher Olivier Reboul and the techno-humanist historian Yuval Harari have been compared. The conclusion is surprising: the primary skill is the ability to constantly reinvent oneself. Yet, while Reboul and Harari agree on this point, the resulting society will be very different depending on the chosen paradigm, humanist or techno-humanist. It may then be that discussing skills before deciding on the type of society meant to accommodate them is like putting the cart before the horse.

Key words: University, key skills, Yuval Harari, Olivier Reboul, Agenda 2050.

**Resumen:** ¿Qué habilidades serán necesarias en 2050? Partiremos de los fundamentos de toda enseñanza: *cómo* y *qué* enseñar. Para ello, se han comparado los análisis del filósofo humanista Olivier Reboul y del historiador tecno-humanista Yuval Harari. La conclusión sorprende: la habilidad primordial es la capacidad de reinventarse constantemente. Ahora bien, si Reboul y Harari coinciden en este punto, la sociedad resultante será muy diferente según el paradigma elegido, humanista o tecno-humanista. Puede ser, entonces, que hablar de habilidades antes de decidir el tipo de sociedad destinada a recibirlas sea como poner la carreta delante de los bueyes.

**Palabras clave:** Universidad, competencias claves, Yuval Harari, Olivier Reboul, Agenda 2050.

### 1. Introduction

Yuval Noah Harari, dans ses *Leçons pour le XXI<sup>e</sup> siècle* (2021: 423), pose la question suivante: de quel genre de compétences aura besoin, en 2050, un jeune né aujourd’hui «pour trouver un emploi, comprendre ce qui se passe autour de lui et se repérer dans le dédale de la

---

Recibido: 25/04/2025. Aceptado: 15/07/2025.

<sup>1</sup> Docteure en littératures comparées et licenciée en philosophie, Florence Lojacono est professeure titulaire à l’Université de Las Palmas de Gran Canaria (Espagne) où elle dirige actuellement le Centre de Formation Permanente. Ses travaux de recherche portent principalement sur la littérature insulaire et la philosophie de l’éducation. Elle a publié en 2014 une monographie, *Roman de l’île et robinsonnade ontologique* (Paris: Petra) et a écrit de nombreux articles dont: Italie 1937, Simone Weil, Albert Camus et le "Poverello", *Studi Francesi* 204 (2024), 569-578 ou encore La construction du savoir dans "L'île d'Arturo", *À la recherche d'Elsa Morante* (2022), pp. 177-192, Rennes: Éditions universitaires de Rennes. Courrier électronique: florence.lojacono@ulpgc.es.

vie?». Plutôt que de commencer par promouvoir ou écarter telle ou telle compétence, je voudrais proposer un détour par les fondamentaux de l'éducation. En effet, ne faudrait-il pas, ainsi que le suggérait Simone Weil (1957: 208) «écrire des choses éternelles pour être sûr qu'elles seraient d'actualité»?

Or la pensée éternelle de l'éducation, si je puis m'exprimer ainsi, s'est toujours formée autour du *comment* et du *quoi* enseigner. Des sophistes à Montaigne, du *Bourgeois gentilhomme* à *La Leçon*, de Comenius aux approches communicatives, on en revient toujours là: *quoi* et *comment* apprendre, ce qui implique *quoi* et *comment* enseigner. Cette interrogation est très ancienne et n'a pas attendu l'avènement du numérique ni le succès de la notion d'employabilité pour se poser avec acuité aux familles et aux gouvernants. Dès le XIV<sup>e</sup> siècle, par exemple, la question du *quoi* était devenue un enjeu de société et fut à l'origine de la transformation des universités en «centres de formation professionnelle au service des États» (Riché, 2016: 36). Preuve de la pérennité de la préoccupation, le site de HEC Montréal titre en 2022: «Apprentissage en continu: quoi et comment apprendre?»

C'est pourquoi, tout en gardant en tête la question des compétences nécessaires en 2050, nous tenterons tout d'abord de déterminer de quelle manière le *comment* et le *quoi* s'articulent au XXI<sup>e</sup> siècle. Et ceci ne peut se faire qu'en reconnaissant que l'humanisme, le concept qui, pendant des siècles, présida en Occident à l'éducation, non seulement a subi d'importantes mutations, mais que, pour la première fois, il y a eu «implosion de la culture humaniste dans les universités» (Dorna, 2011). Edgar Morin (2014) fait le même constat: l'université, sous la poussée techno-économique, subit les conséquences de la régression de l'humanisme. Harari n'est donc pas le premier à annoncer, dans *Homo Deus* (2015), que l'humanisme libéral a laissé la place au techno-humanisme. Rappelons que selon l'historien (2015: 422), le techno-humanisme est, avec la religion des données, l'une des deux grandes techno-religions du XXI<sup>e</sup> siècle: «Le techno-humanisme reconnaît qu'Homo Sapiens, tel que nous le connaissons, a vécu: il arrive au terme de son histoire et cessera d'être pertinent à l'avenir».

## 2. Objectifs et méthodologie

En ce début de troisième millénaire, la tradition séculaire des arts libéraux et des humanités semble avoir été définitivement mise en rancart, sinon au rebus. Mais jusqu'à quel point ces deux perceptions de la place de l'humain dans l'éducation sont-elles antagonistes? Et quel sera l'impact de cette implosion sur le marché de l'emploi de 2050? Les lignes qui suivent, articulant deux visions radialement différentes de l'enseignement, se font l'écho de la thèse

suivante: et si le *comment* et le *quoi* n'avaient pas implosé comme on pourrait le croire a priori? Et si la rupture se situait à un autre niveau? Non en amont, au niveau des fondements de la formation, mais en aval, au niveau de l'ingénierie sociale?

La méthodologie suivie est celle de l'analyse comparative de la réponse donnée, selon que l'on soit humaniste ou techno-humaniste, à cette question: quelles sont les compétences que le système éducatif développe effectivement et quelles sont celles qu'il devrait développer à l'horizon 2050? Les caractéristiques de cette analyse, qui portent sur une question de fond de la philosophie de l'éducation, nous autorise à mettre en parallèle ces deux approches divergentes et non contemporaines. Mieux, c'est de la confrontation de ces points de vue que nous attendons une réponse allant au-delà de la simple contradiction. C'est donc à deux éminents experts, mettant chacun l'accent sur l'un de ces aspects, le *quoi* et le *comment*, qu'il a été demandé de répondre à la question. Ces deux auteurs, Olivier Reboul (1925-1992) et Yuval Harrari, né en 1976, ont été choisis pour l'éloignement de leurs positionnements intellectuels en la matière. Soulignons qu'il ne s'agit pas seulement d'opposer une conception moderne (XX<sup>e</sup>) à une autre, présentée comme post-moderne (XXI<sup>e</sup>), mais de soumettre notre question de départ à la torsion de perspectives antagonistes afin d'en mieux révéler le point de rupture. Le choix d'Olivier Reboul se justifie par son ample connaissance de la philosophie en général et de celle de l'éducation en particulier, ainsi *La philosophie de l'éducation* (1971) est devenue une référence (la douzième édition est sortie en 2018). De plus, quand on veut exposer un sujet à deux lumières différentes, comme c'est le cas ici, c'est souvent à Reboul que l'on tend l'une des torches (Careau, 2003). Et, symétriquement, l'autre est souvent tendue à Yuval Harari, «le penseur le plus important du monde»<sup>2</sup>, non en tant que spécialiste de l'humanisme, mais de l'avenir de l'humanité, comme le prouve son entretien avec Hubert Reeves de 2017<sup>3</sup>. Afin de répondre au *comment* apprendre, nous partirons des analyses exposées par le philosophe Olivier Reboul dans *Qu'est-ce qu'apprendre?* (1980) une réflexion très proche des idées humanistes d'Alain. En ce qui concerne le *quoi* apprendre, puisque notre point de départ est la question posée par Harari, c'est vers cet auteur, très prolix sur le sujet, que nous nous tournerons.

---

<sup>2</sup> *Le Point*, «Yuval Noah Harari, le penseur le plus important du monde » par Thomas Mahler (20/09/2018).

<sup>3</sup> *Le Parisien* «Yuval Noah Harari et Hubert Reeves : deux idées du futur de l'homme» par Stéphane Loignon (06/10/2017).

### **3. Comment apprendre: le paradigme humaniste de Reboul**

Pour le philosophe du langage et de l'éducation qu'est Reboul, les diverses constructions syntaxiques dont est susceptible le verbe «apprendre» mettent en évidence des différences cognitives importantes. Ainsi apprendre, c'est acquérir soit une information (apprendre *que*), soit un savoir-faire (apprendre *à*), soit une compréhension (apprendre). Ces trois constructions forment les «trois paliers de l'acte d'apprendre» (1980: 92) et ne diffèrent pas seulement dans leur construction syntaxique, mais aussi dans leurs mises en scène pédagogiques, dans leurs résultats et dans leur valeur cognitive. Selon comment tu apprends, tu seras nous dit Reboul. Voyons cela de plus près<sup>4</sup>.

#### **2.1. Apprendre *que*: s'informer**

Quand j'«apprends que», je me situe au niveau de l'information, laquelle, comme le dit Reboul, s'oppose à la formation en ce sens qu'elle est inorganisée. L'exemple type serait une soirée passée à faire défiler des contenus sur les réseaux sociaux. La quantité d'information est immense, mais désorganisée, non pertinente et, bien souvent, non désirée. Puisque rien ne relie ces informations entre elles, on se perd dans ce gloubi-boulga indigeste. Or, enseigner, c'est tout le contraire rappelle Reboul (1980: 38): c'est, «à chaque fois qu'on donne une information nouvelle, s'assurer que les élèves ont bien les repères permettant de l'intégrer». Morin, l'épistémologue qui a ouvert la voie à la pensée complexe<sup>5</sup>, corrobore ces conclusions en employant un néologisme qui lui est cher: toutes ces informations manquent de «reliance»<sup>6</sup>. La reliance est le ciment qui me permet de passer d'un contenu à une construction, d'une idée à un concept, car «un contenu ne fait pas plus un enseignement qu'un tas de briques une maison» rappelle Reboul (1980: 33).

Le critère de l'information n'est pas la vérité, mais l'utilité, autant pour celui qui cherche l'information que pour celui qui la diffuse. «Apprendre que» sert à vivre et non à savoir: savoir «que», c'est savoir «pour que» conclut Reboul.

---

<sup>4</sup> Pour Reboul (1980: 10), «il y aurait une quatrième forme d'apprendre, la plus importante, la seule importante même, qui se ferait non dans une institution spécialisée, mais “dans la vie” et qu'on pourrait exprimer par la fameuse expression “Apprendre à être”». Il s'agit d'une exigence humaine fondamentale. Notons que désormais le «savoir-être» est l'une des quatre compétences générales promues par le CECR (2021).

<sup>5</sup> «Ce que j'appelle la pensée complexe, c'est celle qui veut surmonter la confusion, l'embarras et la difficulté de penser à l'aide d'une pensée organisatrice: séparatrice et reliante» (Morin, 2014: 82).

<sup>6</sup> «Ce que l'enseignant devrait apprendre, pour pouvoir l'enseigner à l'enfant, c'est un mode de connaissance qui relie. Il ne suffit pas de dire “Il faut relier” pour relier: relier nécessite des concepts, des conceptions et ce que j'appelle des opérateurs de reliance» (Morin, 2017: 77).

## 2.2. Apprendre à: maîtriser

Passons au second palier: «apprendre à». Selon le Robert (1996: 69), le mot apprentissage<sup>7</sup> désigne le «fait d'apprendre un métier manuel ou technique» par opposition à l'étude entendue comme l'acquisition de la connaissance désintéressée. Les arts libéraux, c'est-à-dire les études libres de toute portée utilitaire, proportionnent selon Reboul (1980: 75) «un apprentissage humain [...] qui éduque la personnalité tout entière». Car on ne forme ni un menuisier, ni un chirurgien, ni un codeur informatique pour eux-mêmes, mais pour servir la société.

Avec l'«apprendre à» c'est la maîtrise d'un geste ou d'une technique qui est validée. Mais ce niveau a aussi ses limites: l'apprenti n'a pas le loisir d'innover, car il ne peut gâcher du matériel. Erreurs et improvisations ne sont pas les bienvenues. Le temps manque, la rentabilité est exigeante. Bien qu'en formation, l'apprenant est déjà soumis aux lois du marché. Ce que déplore Reboul en 1980 (75) n'a pas changé en 2025: «il se trouve qu'aujourd'hui les apprentissages sont à l'opposé d'une formation ouverte et complète [...] il y a là une situation d'ordre économique et politique qui dépasse l'éducateur».

## 2.3. Apprendre c'est comprendre

La troisième manière d'apprendre a plusieurs spécificités. Par son apparent détachement des contingences sociales, par son manque de spécialisation, elle semble la plus fragile. Un peu comme l'être humain, le plus démunie à la naissance de tous les mammifères, mais dont le dénuement est, en fait, une force. Apprendre c'est, bien sûr, s'informer et maîtriser un certain nombre de données et de procédés. Mais c'est surtout beaucoup plus que cela : c'est s'intéresser au pourquoi des choses.

Ce qui distingue le savoir que l'on assimile par l'acte d'apprendre, c'est «le besoin de comprendre, de chercher la cause ou la raison non seulement de ses échecs, mais de ses réussites» (Reboul, 1980: 83). Car le but de l'étude est tourné vers «la saisie des principes en eux-mêmes» (Reboul, 1980: 86), de leur naissance à leurs ultimes conséquences. C'est toujours *Les propos sur l'éducation* d'Alain que l'on retrouve sous la plume de Reboul: il faut que chacun refasse tout le chemin qui va de la croyance ou de la curiosité au concept. Apprendre c'est aussi, ensuite, insérer ces concepts dans un système afin que l'ensemble en soit enrichi.

---

<sup>7</sup> Reboul (1980: 10) nous rappelle avec raison que le mot «apprentissage» ne dérive pas d'apprendre, mais d'apprenti et que le couple *teaching/learning* des auteurs anglo-saxons ne peut se traduire par enseignement/apprentissage.

Sur ce point aussi Reboul est rejoint par Morin qui ne cesse d'insister sur la nocivité de la fragmentation des connaissances en caissons étanches appelés disciplines (voir en particulier *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco, 1999). Apprendre, c'est apprendre à apprendre, ce qui signifie articuler et ordonner les concepts, car «la connaissance est une “syntaxe” plus qu'un “lexique”» (Reboul, 1980: 86).

En résumé, dans l'«apprendre que», l'inorganisation et l'isolement des informations sont au maximum. Dans l'«apprendre à», c'est un ensemble de techniques (physiques ou intellectuelles) qui forme un isolat qu'il ne sera que difficilement possible de changer par la suite. Dans l'«apprendre», construction intransitive du verbe, les données sont toujours reliées entre elles jusqu'à constituer un système cohérent. C'est la forme la plus ouverte, la seule qui permette d'intégrer de façon efficace de nouveaux savoirs.

#### **4. Quoi apprendre ? Le paradigme techno-humaniste de Harari**

Vaticiner sur les compétences nécessaires à l'horizon 2050 nous rappelle les nuées d'étourneaux qui forment d'étonnantes et d'imprévisibles figures dans le ciel. Ces murmurations, sans cesse en mouvement, conservent cependant leur cohérence et leur harmonie, elles conservent aussi leur mystère (Parisi, 2022). Ainsi, lorsque l'auteur des *21 leçons pour le XXI<sup>e</sup> siècle* annonce comme vérité première que «la seule constante est le changement» (2021: 430) ce n'est ni une nouveauté (Héraclite) ni, malheureusement, une amorce de solution.

Allons plus loin sur ce *quoi* enseigner pour avoir une chance d'être sur le marché de l'emploi en 2050. La réponse de Yuval Harari a l'avantage d'être courte et précise. Il faut enseigner les 4C: la pensée critique, la communication, la collaboration et la créativité. Comme l'auteur ne définit aucun de ces termes<sup>8</sup> et encore moins ne s'aventure à expliquer comment les enseigner, nous allons en proposer une lecture à la lumière du *Qu'est-ce qu'apprendre* de Reboul dont nous venons de souligner les points clés en la matière. Cette lecture n'a pas prétention à l'exclusivité des lectures possibles. Il s'agit là d'un exercice de pensée critique dont l'objectif est d'aider à la clarification de ces notions.

Notons que la question que pose Harari souligne d'emblée ce qui le différencie de Reboul, car elle le place à l'opposé des arts libéraux. En effet, la question est pragmatiste et son intérêt, exclusivement fonctionnel: quelles sont les cases qu'une formation jugée utile devra

---

<sup>8</sup> Le chapitre sur l'éducation, le chapitre 19, concerne 16 pages sur un total de 516 (423-438).

cocher dans un avenir proche. Il ne s'agit pas, dans cette perspective, de former les adultes de demain dans leur intégralité, mais d'aligner leur formation sur les besoins de 2050 tels que l'auteur les imagine en 2018.

### 3.1. Les 4 compétences clés à l'horizon 2050

Ce qui étonne, et ce que nous voudrions souligner ici, c'est qu'en dépit des considérations utilitaristes de l'auteur, il y a de nombreux recoulements avec la conception humaniste de Reboul. En effet, les 4C peuvent se lire comme des composantes de l'étude, c'est-à-dire de l'apprendre intransitif, de l'apprendre tel qu'il est pratiqué par les arts libéraux. Voici pourquoi.

L'étude exerce notre pensée critique, car, pour être intégrées dans un système de savoirs, les données doivent être examinées de manière critique. Elles doivent être questionnées. Pas question de se contenter d'images nous dit Reboul (1980: 26), car l'image «fait croire plus qu'elle ne fait comprendre». Or le savoir n'est pas une croyance, mais une compréhension. L'image est à prendre ici comme la métaphore d'un concept dont on s'est fait une vague idée, une photo un peu floue, ce que Cassou-Noguès (2022: 25) nomme un « cliché » en soulignant que «l'emprise du cliché est un frein au discours scientifique». En somme, Harari ne dit pas autre chose que Reboul lequel, bien avant la lutte contre les *fake news*, préconisait d'utiliser «l'information d'une façon critique, en donnant aux élèves tous les moyens de la questionner» (Reboul, 1980: 36). En somme, l'étude exerce notre «négativité», cette dernière entendue au sens que lui donne Byung-Chul Han qui y voit la condition de toute dialectique (2012 :14) c'est-à-dire qu'elle permet le débat critique. De façon générale, elle est ce qui, en moi, résiste: une intuition, une question, un étonnement.

L'étude est une communication: elle s'énonce et se transmet. Tout d'abord, le savoir est un acte langagier (Gusdorf, 1952). Non une simple répétition, mais une reformulation personnelle qui a pour objectif d'intégrer le savoir nouveau dans un système intellectuel plus vaste. Qu'il soit intérieur ou non, silencieux ou retentissant, solitaire ou à plusieurs, le dialogue, depuis Platon, est la forme privilégiée de la transmission des savoirs et de leur compréhension. De l'Antiquité<sup>9</sup> aux colloques médiévaux (Chevalier, 1998) et jusqu'aux apps d'intelligence

---

<sup>9</sup> Lachaud (2006: 95) rappelle que «l'organisation de recueils de vocables sous la forme de petits dialogues remonte à la tradition de l'enseignement du grec à Rome».

artificielle comme *D.IA.logue avec*<sup>10</sup> de TV5 Monde, la construction du savoir n'a jamais cessé d'être une communication.

L'étude est collaboration. Au contraire d'une information, le savoir pur, résultat de l'étude, ne peut être un savoir isolé, car, affirme Reboul (1980: 88), toutes les parties de l'étude «dépendent d'une totalité qui leur donne un sens». L'échange, la concertation sont à la clé de toute action dirigée à améliorer la connaissance et, de ce fait, la collaboration est un gage d'efficacité. La Règle de saint Benoit selon laquelle «l'enseignement mutuel est de rigueur» (Riché, 2016: 174) ne paraît pas obsolète à l'heure du *peer-teaching* (collaboration entre pairs humains) et du *machine learning*<sup>11</sup> (collaboration entre humains et machines). Salman Khan (2013: 199), le fondateur de la plateforme gratuite de formation en ligne, la Khan Academy<sup>12</sup>, dont le succès ne dément pas, remarque que «les meilleurs outils sont créés quand on instaure un dialogue entre ceux qui les fabriquent et ceux qui les utilisent». La collaboration est la clé de la réussite.

Enfin, l'étude seule permet la créativité, car elle «consiste [...] à découvrir ou à construire un système et à y insérer des faits nouveaux, quitte à le modifier pour mieux les comprendre [...] Ainsi seulement peut-on comprendre, *comprehendere*, saisir ensemble» (Reboul, 1980 : 89). Cette compréhension, à la fois englobante et innovante, permet de résoudre des problèmes inédits, de découvrir des concepts adjacents, d'éclairer des zones inexplorées. En somme, de créer. Et ceci grâce au fonctionnement même de l'étude nous dit Reboul. Car «l'étude à la forme du *et*» (Reboul, 1980: 97), elle est inclusive: ce n'est pas la pédagogie *ou* la cybernétique, c'est la pédagogie *et* la cybernétique. L'étude dévoile sans cesse à celui qui la mène de nouveaux champs d'application de la pensée.

### 3.2. La fin de l'âge des experts

De ces quatre compétences, Harari tire trois mesures éducatives centrées sur le *quoi apprendre aujourd'hui*, pour faire face aux attentes sociales de demain.

Tout d'abord, il faut minimiser l'importance des compétences techniques et ne pas s'escrimer «à pourvoir les élèves d'un ensemble de compétences prédéterminées» (Harari, 2021: 427). Harari rappelle que la spécialisation enferme la personne dans sa compétence et, de

---

<sup>10</sup> URL: <https://langue-francaise.tv5monde.com/d-ia-logue-avec>.

<sup>11</sup> Sur le *machine learning* (ML), apprentissage automatique en français, et la collaboration entre humain et machine en général, voir Laurent Bidart et Nicolas Sabouret (2014).

<sup>12</sup> URL: <https://fr.khanacademy.org/>.

ce fait, l'empêche d'explorer toute l'étendue des possibles. Ce que Morin (2014: 76), qui n'a jamais cessé de militer en faveur de la transdisciplinarité dit et répète depuis longtemps: «l'hyperspecialisation empêche de voir le global (qu'elle fragmente en parcelles) ainsi que l'essentiel (qu'elle dissout)». De voir plus loin. D'apprendre en dehors des clous. Les hyperspecialisés d'aujourd'hui seront les sous-compétents de demain, voilà un constat sur lequel l'université devrait très vite se pencher. En pratique, cela revient à minimiser «l'apprendre à», car les besoins changent plus rapidement que les courbes d'apprentissage. L'obsolescence programmée ne concerne pas seulement les machines, elle est à présent le maillon faible des compétences humaines comme l'avait déjà compris Günther Anders (2002) dans les années 1950. Pratiquer une opération est, depuis plusieurs années déjà, à la portée de robots chirurgicaux tandis que le *machine learning* (ML) appliqué à l'imagerie médicale montre des résultats à la hauteur des experts humains (Varoquaux et Cheplygina, 2022: 1).

Ensuite, il faut prendre garde à l'infobésité<sup>13</sup>, un néologisme entré dans le Robert. Harari (2021: 426) parle lui des dangers de l'accumulation d'information et il nous avertit: «Donner plus d'informations à ses élèves est la dernière chose qu'ait besoin de faire un enseignant. Ils en ont déjà beaucoup trop. Il leur faut plutôt apprendre à en dégager les sens, à distinguer l'important de l'insignifiant». C'est donc aussi «l'apprendre que» qu'il s'agit de réduire afin que la donnée éclaire un concept au lieu d'obscurcir la pensée, afin que les informations soient choisies et non subies, analysées et non consommées.

En dernier lieu, Harari (2021: 428) insiste sur un point: il faudra surtout développer la plus importante de toutes les compétences générales: «la capacité d'affronter le changement, d'apprendre des choses nouvelles [...] Pour être à la hauteur du monde de 2050, il faudra non seulement inventer des idées et des produits, mais d'abord et avant tout se réinventer sans cesse». Reboul (1980: 200) ne disait pas autre chose, et presque dans les mêmes termes: «apprendre vraiment, c'est toujours “désapprendre”, pour rompre avec ce qui nous bloque, nous enferme et nous aliène». Nous avons déjà parlé de cette compétence spécifique, celle qui permet de s'évader des formes apprises, de relier des concepts apparemment éloignés: c'est l'apprendre intransitif. Un acte permis par la libération de tout le potentiel de l'être humain, un acte au service de l'individu dans son intégralité, et dont l'apparente inutilité pratique se révèle être sa

---

<sup>13</sup> «La “surcharge informationnelle”, mise en avant par Bertram Gross en 1962 avant que le futurologue Alvin Toffler ne popularise le terme en 1970, est devenue “infobésité”, et nul ne peut ignorer son existence.» (Sauvajol-Rialland, 2014: 110).

plus grande force. Seule une telle formation peut enseigner l'invention, l'oubli des précédents formatages, la greffe de savoirs nouveaux sur des savoirs anciens revivifiés.

Il est surprenant de retrouver l'humanisme, que l'on croyait pourtant définitivement dépassé, au cœur même des recommandations techno-humaniste pour 2050. En effet, Reboul et Harari coïncident sur les points stratégiques du *quois* apprendre. Non seulement tous deux distinguent trois types de compétences fort semblables sinon équivalentes, mais de plus ils coïncident dans leur jugement sur leur validité. La plus haute compétence qui, selon Harari, est la capacité d'affronter le changement et de se réinventer sans cesse n'est pas autre chose, comme nous l'avons vu, que l'apprendre intransitif, le plus haut des trois paliers de l'acte d'apprendre selon Reboul. La pensée humaniste de Reboul, non seulement n'est pas infirmée par le dataïsme de Yuval Harari, mais, bien au contraire, est au cœur du système éducatif devant préparer les jeunes au monde de 2050.

La dévalorisation, par les deux paradigmes que nous avons passés en revue, de l'«apprendre à» et de l'«apprendre que» concorde avec une situation qui n'est pas neuve et qui a été proclamée bien souvent: la fin de l'âge des experts. Les nouveaux modes d'accès aux connaissances ont précipité le règne des spécialistes patentés et ont favorisé le foisonnement des demi-spécialistes, ces «experts» autoproposés dont s'alarmait déjà Walter Benjamin en 1939 (2013: 96-98), inquiet de la facilité de la reproductibilité technique des œuvres d'art. Il y a plus de dix ans, Michel Serres (2012) consacrait un livre aux conséquences éducatives des nouveaux modes, instantanés et gratuits, d'accès à la connaissance. Puisque l'information est disponible partout, il en conclut que l'enseignant n'est plus qu'un simple et inutile «porte-voix». Et les petites Poucettes d'aujourd'hui n'ont ni l'envie ni la patience de l'écouter, car «nul n'a plus besoin des porte-voix d'autan, sauf si l'un, original et rare, invente» (Serres, 2012: 36). Ne sommes-nous pas là au cœur de la différence entre l'«apprendre que» et de l'«apprendre»? De la différence entre le porte-voix et le créateur, celui qui a su intégrer le savoir nouveau dans un système ancien afin d'en éclairer toutes les possibilités cognitives? La fin de l'ère des «porte-voix» signe, elle aussi, la fin de l'«apprendre que». Et même plus, selon Serres (2012: 37), c'est «la fin de l'ère des experts» car il y a eu «retournement» de la pédagogie (35).

Fogel et Patino (2014: 141) reprennent l'idée de retournement provoquée par les modes d'accès aux savoirs: «Si les spécialistes sont déstabilisés, la figure de l'intellectuel, en tant que généraliste du savoir et de la culture, est, elle, renversée». Pire même, selon Patino (2019: 129)

«l'expertise est désormais considérée comme la forme la plus pernicieuse et la plus aboutie de la domination».

Rideau de fin sur l'encyclopedisme. Le temps de l'«apprendre que» et de l'«apprendre à» est définitivement révolu. Et ce n'est pas peu que de s'apercevoir que coïncident sur ce sujet des penseurs aussi éloignés que Reboul, Serres et Harari.

### 3.3. Conséquences sociétales du changement de paradigme

Si, comme nous l'avons vu, les positions humanistes de Reboul sont reprises par le techno-humanisme cela veut-il dire, pour autant, qu'il n'y a pas eu cette implosion si souvent relevée? Une amorce de réponse peut être trouvée dans une troisième question. En effet, après le «comment apprendre?» d'Olivier Reboul et le «quoi apprendre?» de Yuval Harari, dont nous avons souligné les points communs, on pourrait se demander «pourquoi apprendre?». En d'autres termes, à qui profite l'acte d'apprendre dans chacun des paradigmes illustrés par l'humanisme, traditionnellement entendu, et le techno-humanisme?

Pour Reboul, l'acte d'apprendre doit bénéficier exclusivement à celui qui apprend. Le jeune ne travaille ni pour le prof, ni pour un futur patron, ni pour la société. Il travaille pour répondre aux questions qu'il se pose. Son étude est désintéressée, c'est-à-dire qu'elle n'a pas forcément d'intérêt immédiat pour la société<sup>14</sup>. C'est même ce fossé entre les intérêts économiques de la société et les intérêts intellectuels propres à l'individu qui distingue l'acte d'apprendre de l'apprendre *que* et de l'apprendre *à*. Le savoir est à lui-même son propre but.

Ce que Redeker dans *L'école fantôme* (2016: 125) résume ainsi : «nul ne peut accoster aux rivages du pays de la pensée, cette destination du grand voyage qu'est l'École, sans avoir appris à se déprendre de la société, du monde quotidien et de soi». Or si Reboul et Harari coïncident sur la nécessité de se déprendre de soi, leur opinion diffère quant à se déprendre de la société. En effet, le techno-humanisme ne s'intéresse absolument pas au développement cognitif de l'être humain dans son intégralité et encore moins aux intérêts intellectuels propres des individus. Si l'on retrouve les 4C chez Reboul et Harari, ce n'est donc pas pour les mêmes raisons, car ce n'est pas pour les mêmes destinataires. L'École qu'ils préconisent évolue dans des mondes radicalement différents. Daniel Ray (2016), professeur de marketing et fondateur de l'Institut du Capital Client à *Grenoble École de Management*, résume parfaitement le point

---

<sup>14</sup> «Cada vez que alguien pregunta por el quehacer de los profesores de filosofía, mediante la ya usada expresión de “pero ¿para qué sirve la filosofía?”, la respuesta debe ser siempre clara: afortunadamente, para nada, la filosofía no sirve para nada» (Bermúdez Vázquez, 2025: 147).

de vue techno-humaniste: l'étudiant est un client intermédiaire, destiné à satisfaire le client final, l'entreprise. Et c'est là que les deux penseurs divergent: Harari pense avant tout au client final, c'est-à-dire aux entreprises et au fonctionnement de la société. Le centre de gravité de sa pensée n'est pas l'élève (l'individu), mais l'entreprise (la société). Du point de vue de l'économie d'une société et de la rentabilité des individus, les réponses qu'il donne à la question, *quelles seront les compétences demandées en 2050*, semblent tout à fait justifiées.

C'est pourquoi réfléchir sur l'employabilité, dans un tel contexte, est aussi important. Ceux qui sortent de l'école doivent être aussi peu formatés que possible afin de pouvoir absorber rapidement les nouvelles compétences au fur et à mesure de leur nécessité sur le marché de l'emploi: rien de trop rigide ni de trop ancré. Mais surtout, rien de trop personnel rajoute Harari. Rien ne doit entraver le ballet continu des nouvelles aptitudes. Tout doit glisser sur l'individu, sans y laisser aucune trace. Un individu marqué est un individu usé. Les nouvelles compétences accrocheront sur cette cicatrice. L'individu doit rester aussi désengagé que possible: il n'est qu'une courroie de transmission, le pourquoi du comment ne doit pas l'inquiéter. La fin des experts coïncide avec l'avènement de la société liquide décrite par Zygmunt Bauman (2006: 7): celle où les conditions dans lesquelles ses membres agissent changent en moins de temps qu'il n'en faut aux modes d'action pour se figer en habitudes et en routines».

Dans ce cas de figure, le but de l'éducation n'est pas de former l'être humain, mais de servir au plus près les besoins macro-économiques d'un monde globalisé. Plus que la compréhension, ce qui compte, c'est l'actualisation.

Il y a donc bien eu implosion des valeurs humanistes, car leurs fins ont été, au mieux reconditionné, aux pires dévoyées. On peut donc parler d'un réel changement de paradigme, dans le sens que Thomas Kuhn (2008) donne à ce mot dans *La structure des révolutions scientifiques*. Un changement de paradigme n'est pas simplement une évolution au sein d'un domaine scientifique, mais une transformation radicale qui fait passer une science A, régie par un ensemble stable de croyances, à une science B, régi par un tout autre système de croyances. Cette mutation s'applique également à nos sociétés et la question qui se pose est alors la suivante: quel type de société correspond à ces deux paradigmes? Dans une société humaniste, l'humain occupe le centre du système. Dans ce contexte, l'éducation vise avant tout le développement de l'être humain et l'épanouissement de l'ensemble de ses potentialités. Le but est de cultiver l'autonomie, la réflexion et la liberté individuelle. En revanche, dans le

paradigme dataïste, c'est l'algorithme qui est au centre du système. Les concepts d'autonomie, de réflexion et de liberté individuelle ne sont plus les bienvenus, le système les a rejeté car incompatibles avec les normes sociétales voulues pour 2050. En effet, selon Yuval Harari, «le moi et la liberté ne sont que des chimères mythologiques» (Harari, 2021: 486). Cette conception renforce l'idée d'un univers où les individus ne sont plus maîtres de leur destin mais, au mieux, des pièces dans une immense machine algorithmique.

La société humaniste, malgré tous ses défauts et ses manquements, avait au moins l'avantage de se vouloir inclusive. La société dataïste, elle, se décrit ouvertement comme une société à deux vitesses: «Les algorithmes Big Data pourraient créer des dictatures digitales au pouvoir concentré entre les mains d'une minuscule élite tandis que la plupart des gens souffriraient non de l'exploitation, mais de quelque chose de bien pire: d'être devenus inutiles» (Harari, 2022: 16).

#### **4. Conclusion**

S'il est vrai, comme le notait Aldous Huxley (2002: 257) que les humanités, par elles-mêmes, n'humanisent pas<sup>15</sup>, il est possible, ainsi que nous l'avons vu, que le mode humaniste d'acquisition des connaissances puisse néanmoins faire la différence. En effet, l'étude, l'apprendre intransitif, semble la seule méthode capable de mener à l'acquisition des 4C ainsi qu'à cette compétence si importante: celle de pouvoir s'adapter, de toujours être capable d'intégrer dans un système cohérent et apparemment fermé un savoir nouveau qui, à la fois, défera l'ancien système et le recomposera à un niveau supérieur d'inclusion.

Le *comment* nous apprenons, nous détermine plus sûrement que ce que nous apprenons, que le paradigme envisagé soit humaniste ou techno-humaniste. Voilà une conclusion pour le moins inattendue à laquelle il faudrait peut-être prêter attention.

D'autre part, une réflexion s'impose sur un thème sociétal de grande importance: quel est le type de société qui accompagnera le dataïsme? Une société totalitaire, celle de la transparence absolue, de l'«infocratie» et de la connaissance totale comme le souligne Han (2022 :20) ?

Alors que l'« apprendre que » et l'« apprendre à », même s'ils pouvaient représenter une certaine limitation au développement intégral de la personne, étaient cependant encore capable

---

<sup>15</sup> «By themselves, the humanities don't humanize».

d'assurer l'intégration sociale (trouver un emploi), que se passera-t-il quand ces deux modes d'acquisition des connaissances ne seront plus du tout reconnus par la société, même pas pour les plus bas échelons de l'intégration sociale? L'humanisme prend alors une autre teinte: il signifie tout simplement donner sa chance à tous, laisser une place aux plus fragiles, aux plus démunis, quel que soit leur type de pauvreté ou leur niveau de handicap. C'est affirmer qu'il y a de la place pour tous, et pas seulement pour une élite intellectuelle qui aura eu la chance de pouvoir étudier, au sens le plus humaniste de ce mot. C'est refuser une société de castes, car, comme l'annonce Harari dans *Homo Deus* (2017: 372), «la plupart des êtres humains ne seront pas augmentés et formeront donc une caste inférieure, doublement dominée par les algorithmes informatiques et les nouveaux surhommes.»

La question posée par Harari nous semble donc mettre la charrue avant les bœufs. Le type de société que nous aurons en 2050 sera le reflet des compétences qui y auront été privilégiées ou bannies. La réflexion sociétale est en amont, le détail des compétences, en aval. Sans un débat ouvert et participatif sur la société de 2050, la question du bien-fondé de telle ou telle compétence n'a que peu de pertinence.

Il serait donc plus sage de suivre le conseil de Morin (2014: 37): «on n'élimine pas l'incertitude, on négocie avec elle». Les compétences nécessaires en 2050 sont une incertitude majeure et une préoccupation réelle, mais il faut rester humble et l'accepter. Négocier avec elle comme un négocie un virage dangereux, afin de ne pas sortir de la route. Les oukases, d'où qu'ils viennent, ont pour but d'éliminer la question, non à la résoudre. Puisque les deux paradigmes, pris en compte ici, coïncident sur l'importance de l'étude, pour l'individu et pour la société, cela fournirait un point de départ consensuel pour repenser la question, en (re)mettant, pourquoi pas, l'humain au centre de la société de demain. Pour que l'étude, qui n'est pas le jeu, qui n'est pas ce qui intéresse apriori, soit à nouveau au cœur des institutions éducatives, il faudrait peut-être tout simplement la promouvoir. On pourrait commencer, à l'université, par augmenter les cours donnés en option afin d'aller au-delà de la loi du marché local, régional ou national qui, trop souvent, est la seule à guider l'étudiant et sa famille. Ces cours pourraient proposer un vrai choix aux étudiants allant de l'art de la reliure à l'astrophysique, sport et arts scéniques compris, et être offert à tous les étudiants, tous cursus confondus. Combien de talents insoupçonnés ne se révéleraient-ils pas ainsi ? Ce serait aussi décloisonner les études et permettre des combinaisons à la carte, au moins partiellement. C'est d'ailleurs l'intention du double-diplôme universitaire. Mais sa mise en place est longue et laborieuse. Ce serait, finalement, refaire de l'université, une Université, tournée vers l'universel

du monde et de l'humanité: le questionnement. Une valeur sûre sur le marché de l'emploi de 2025. Quel que soit le domaine d'application.

## Références

- Alain (1976 [1932]). *Propos sur l'éducation*, Paris: PUF.
- Anders, G. (2002 [1956]). *L'obsolescence de l'homme. Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle*, Paris: Éditions de l'Encyclopédie des nuisances.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*, Paris: Arthème Fayard.
- Bermúdez Vázquez, M. (2025). El papel de la filosofía y las humanidades frente a la nueva barbarie. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, nº 94 (Enero-Abril), pp. 145-157.
- Bidart L. et Sabouret, N. (2014 [2013]). *L'intelligence artificielle n'est pas une question technologique. Échanges entre le philosophe et l'informaticien*, La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
- Han B.-C. (2013). *La sociedad de la trasparencia*, Herder: Barcelona
- Han B.-C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*, Buenos Aires: Taurus.
- Careau, F. (2003). Les valeurs et le sacré dans l'éducation d'aujourd'hui. *Horizons philosophiques*, 13(2), pp. 115–129.
- Cassou-Noguès, P. (2022). *La bienveillance des machines. Comment le numérique nous transforme à notre insu*, Paris: Seuil.
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire* (2021), Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Chevalier, J.-C. (1998). Les colloques médiévaux. Origines, filiations, méthodes. Quelques pistes. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 22, pp. 17-26.
- Compère, M.-M. et Chervel, A. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation*, 74, pp. 5-38.
- Dorna, A. (2011). L'implosion de la culture humaniste des universités françaises. *Argumentum*, 9 (2), pp. 16-24.
- Fogel, J.-F. et Patino, B. (2014 [2013]). *La condition numérique*, Paris: Grasset et Fasquelle.
- Gusdorf, G. (2013 [1952]). *La parole*, Paris: PUF.

- Grill, E. (2022). Apprentissage en continu: quoi et comment apprendre? *Gestion*, 5 juillet 2022.  
 Récupéré de: <https://www.revuegestion.ca/apprentissage-en-continu-quoi-et-comment-apprendre>.
- Harari, Y. N. (2017 [2015]). *Homo Deus. Une brève histoire de l'avenir*, Paris: Albin Michel.
- Harari, Y. N. (2021 [2018]). *21 leçons pour le xxie siècle*, Paris: Le Livre de poche.
- Huxley, A. (2002 [1962]). *Island*, New York: HarperCollins.
- Khan, S. (2013 [2012]). *L'Éducation réinventée. Une école grande comme le monde*, Paris: JCLattès.
- Kuhn, T. S. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion. Nouvelle édition augmentée de 1970.
- Lachaud, F. (2006). La première description des métiers de Paris: le Dictionarius de Jean de Garlande (vers 1220-1230). *Histoire urbaine*, n°16 (2), pp. 91-114.
- Legrain, M. (éd) (1996). *Le Robert illustré d'aujourd'hui en couleur*, Paris: France Loisirs.
- Morin, E. (2005 [1990]). *Introduction à la pensée complexe*, Paris: Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Unesco. Récupéré de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre).
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Paris: Actes Sud /Play Bac.
- Parisi, G. (2022). *Comme un vol d'étourneaux. Une introduction personnelle à la science de la complexité*, Paris: Flammarion.
- Patino, B. (2019). *La civilisation du poisson rouge*, Paris: Grasset.
- Ray, D. (2016). L'étudiant, un client comme les autres? [Blog EducPro]. Entretien animé par Fiorina, J.-F. Récupéré de: <https://blog.educpros.fr/fiorina/2016/11/03/letudiant-un-client-comme-les-autres/>.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre*, Paris: PUF.
- Redeker, R. (2016). *L'école fantôme*, Paris: Desclée de Brouwer.
- Riché, P. (2016). *L'enseignement au Moyen Âge*, Paris: CNRS Éditions.
- Sauvajol-Rialland, C. (2014). Infobésité, gros risques et vrais remèdes. *L'Expansion Management Review*, 152 (1), pp. 110-118.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*, Paris: Le Pommier.

Varoquaux, G. et Cheplygina, V. (2022). Machine learning for medical imaging: methodological failures and recommendations for the future. *npj Digit. Med.*, 5.

Weil, S. (1954). *Écrits de Londres et dernières lettres*, Paris: Gallimard.