

école
changer de cap

LA DIMENSION AFFECTIVE DE LA CRISE

Comment le développement de l'esprit critique et
la prise en compte de la complexité du réel pourraient
permettre d'en sortir

DOSSIER THÉMATIQUE

Préparé par Daniel Favre

Janvier 2022

Sommaire

Préambule sur la notion de crise et les questions que cela soulève.....	3
<i>Daniel Favre</i>	
Au nom de la loi ou comment je me représente la laïcité.....	7
<i>Daniel Favre</i>	
Des ateliers de philosophie dès l'école primaire sont indispensables pour former des sujets libres.....	11
<i>Edwige Chirouter</i>	
La crise actuelle, un passage obligé au stade « adulte » et prémisses de la complexité du monde de demain.....	14
<i>Fadi El Hage</i>	
L'infantile de l'infantilisation.....	24
<i>Jacques Cabassut</i>	
Éduquer à l'incertitude pour développer l'esprit critique ?.....	33
<i>Daniel Favre</i>	
Conclusion : quelques pistes pour sortir de la crise.....	46

PRÉAMBULE SUR LA NOTION DE CRISE ET LES QUESTIONS QUE CELA SOULÈVE

Daniel Favre¹

Depuis quand collectivement sommes-nous en crise ? Crise financière bien sûr depuis que toute monnaie a cessé d'être une richesse en soi pour devenir une dette mais aussi crise économique liée à la croissance quantitative, crise sociale en lien avec l'accroissement des inégalités, crise de confiance envers le monde politique et envers les scientifiques, crise de l'emploi, crise écologique, climatique, sanitaire depuis le printemps 2020, crise des valeurs, celles de la République sont-elles menacées ?

Cette crise collective n'entre-elle pas en résonance avec une crise individuelle, une difficulté personnelle à construire du sens, à donner du sens à sa vie ?

La dernière grande crise biologique remonte à 65 millions d'années et marque le passage du Crétacé au Paléogène. Elle est connue pour avoir provoqué l'extinction rapide des dinosaures en faveur des mammifères. Grâce à cette crise, les mammifères ne seront plus dominés et pourront se diversifier. Ils s'imposeront dans tous les milieux et niches écologiques libérés par les dinosaures.

Contrairement à Karl Popper qui pensait que les chercheurs scientifiques modifiaient leur théorie quand des faits les infirment, Thomas Kuhn a montré en effet que seules les crises qu'il a appelées « révolutions scientifiques » font basculer les opinions des chercheurs². Le point commun entre les chercheurs et chacun d'entre nous consiste peut-être dans l'investissement affectif de nos idées, ce qui donne envie de s'y accrocher

1 Professeur honoraire des universités, docteur en neurosciences et en sciences de l'éducation, dernier ouvrage publié : « Reconnecter l'École avec le Vivant », Dunod, 2021.

2 La critique des thèses de Popper par Kuhn (1962) vient du fait que ce dernier, en tant qu'historien et sociologue des sciences, n'observe pas que les scientifiques procèdent par formulations de conjectures et de réfutations, car selon lui, les théories (en fait les tenants de ces théories) résistent aux faits qui les réfutent. Avec cette approche de la science telle qu'elle se pratique, Kuhn constate que lorsqu'un "paradigme" devient dominant sur le plan social, il est alors pratiquement irréfutable, les travaux de recherche entrepris ne visent le plus souvent qu'à le confirmer. Un paradigme étant un ensemble de théories, de comportements, de méthodes et de valeurs ayant localement une forte cohérence entre eux, on a pu constater historiquement que les tenants d'un ancien paradigme n'étaient pas sensibles aux preuves expérimentales qui le réfutent. Une révolution scientifique a lieu quand un nombre significatif de chercheurs a cessé de "croire" à l'ancien paradigme.

de manière plus ou moins addictive³.

Une bascule du point de vue montre que l'être humain qui possède des idées peut à son tour être possédé par ses idées et l'erreur serait de se croire libre comme l'exprimait déjà Goethe : « *Nul n'est plus esclave que celui qui se croit libre sans l'être.* »

Peut-être savez-vous qu'en chinois le concept de crise s'exprime à l'aide de deux idéogrammes : le premier signifie « occasion », opportunité à saisir⁴ et le second « danger ». L'occasion ici est une occasion de croissance, que ce soit sur le plan physique, psychologique ou spirituel. Dans tous les cas il s'agit d'une croissance qualitative comme le passage des dinosaures aux mammifères. Le danger est lié au fait que l'ancien équilibre est rompu et que rien n'assure *a priori* qu'un nouvel équilibre soit atteint. Il y a un risque qui ne peut être supprimé, comme dans tout processus vivant. C'est pourquoi aussi dans notre société qui vise à tout placer sous contrôle la crise psychologique est mal vue et souvent niée, refoulée, avec l'aide d'une contention chimique (médicaments) ou comportementale (addictions de toutes sortes).

Si une crise se produit lorsqu'on ne peut plus faire comme avant alors comment procéder pour ne pas s'accrocher au fonctionnement passé ? Celui qui veut aller en Amérique doit bien se résoudre à abandonner les côtes européennes, africaines ou asiatiques !

À quoi donc devons-nous renoncer pour sortir de la crise ?

Avec sa dernière facette, la « crise sanitaire » fait office de révélateur de ce qu'il nous faut lâcher car nous ne pouvons plus revenir au monde d'avant. La crise ici ne vient pas d'un météorite qui va nous priver de soleil pendant une longue période, ce à quoi les dinosaures n'ont pas survécu. La crise concerne maintenant le monde des idées et des porteurs des idées sur qui nous projetons plus ou moins nos désirs et nos peurs. Ils peuvent représenter pour les uns des images de parents ou d'autorités bienveillants ou au contraire pour d'autres des êtres acharnés à notre perte. La crise provient de la non cohérence des différents narratifs officiels souvent servis par les mêmes personnes et sans qu'elles puissent dire entre temps : « je me suis trompé ». Une mortalité très élevée a été annoncée officiellement pour la Covid-19, alors que cette maladie a fait sur une année beaucoup moins de morts que la pollution : 8,9 millions, que le tabagisme : 7,2 millions ou que l'alcoolisme : 3 millions. Cette incohérence est renforcée par la démesure des mesures et des lois privatives de libertés associées à un état d'urgence sanitaire planétaire non justifié par la mortalité due au virus. Cela ne signifie pas que son impact sur les personnes âgées n'exige pas toute l'attention du monde médical, l'âge moyen des décès étant de 80 ans en France et ses effets sur les moins âgés sont suffisamment délétères pour que toutes les thérapeutiques puissent être testées. Incohérence provenant également des points de vue divergents entre spécialistes sur le port généralisé du masque et sur l'intérêt du confinement. Le vaccin, c'est le salut pour les uns et un danger extrême pour les autres. À l'origine le « débunkage » ou *fact-*

3 Daniel Favre, *L'addiction aux certitudes* (2013), Ed. Yves Michel, Gap 05000.

4 Occasion que j'invite à explorer avec les élèves selon le protocole opérant le postulat de cohérence : Utiliser les crises pour travailler sur les valeurs cf. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article474>

checking au service de la démocratie avait pour vocation en tant que contre pouvoir, de vérifier les affirmations des autorités. Or depuis mars 2020, le *fact-checking* est devenu presque exclusivement un instrument idéologique servant à pointer et à dénigrer (à tort ou à raison) tout questionnement qui s'écarte de la narration officielle du moment. Durant cette période en quelques mois l'OMS est passée d'une définition de l'immunité comme mémoire cellulaire protectrice naturelle durable résultant de la rencontre avec des micro-organismes à celle de protection artificielle temporaire fournie par des « vaccins ». Il en résulte une grande confusion : « Qui croire face à toutes ces affirmations contradictoires ? » ou encore « Je n'arrive pas à croire que les autorités nous mentiraient » sont des phrases que l'on entend souvent.

Ce manque de cohérence à tous les niveaux alimente la crise et l'insécurité, elle oblige à faire deux deuils pour pouvoir la dépasser. Ceux qui nous gouvernent et les fabricants de vaccin ne doivent pas être confondus avec des parents qui recherchent toujours notre bien, l'Histoire nous a montré que la tendance des dominants, non régulés par les valeurs de la République et de la Démocratie, est de vouloir contrôler les dominés pour qu'ils ne se révoltent pas, de les exploiter éventuellement, et non pas de leur fournir la possibilité de penser par soi-même.

De plus et c'est le second deuil, les savoirs scientifiques ne sont pas des vérités immuables mais des modèles ou des théories approximatives et provisoires qui ne progressent que par rectification d'erreurs. Ces théories, même si elles n'ont pas un statut de vérité, peuvent permettre de résoudre différents problèmes réels comme ceux relevant de la santé mais il s'agit chaque fois de connaître le domaine de validité des résultats scientifiques.

Pour sortir de la crise, c'est pourtant cette liberté de penser par soi-même qu'il faudrait conquérir ou développer et ainsi penser par soi-même pourrait permettre à chacun de reconstruire un monde représentationnel cohérent. Inversement, la perte de la cohérence entre nos représentations peut provoquer un état de sidération, très dommageable en particulier chez les jeunes pour pouvoir apprendre et grandir.

Il faut en effet oser se poser des questions et sortir du seul signifiant : le complotisme, qui est imposé aujourd'hui à toute pensée alternative à la pensée dominante.

Ceci implique de pouvoir distinguer en chacun de nous les postures cognitives et affectives du complotisme et celles de l'esprit critique.

- Comment savoir et /ou sentir si je suis dans la pensée complotiste ou dans la pensée critique ?
- Comment m'approprier les productions scientifiques sans être moi-même un spécialiste d'une micro-discipline et sans dépendre d'un décodage critique fourni par les médias en « prêt à penser » ?
- Comment donner envie de faire des efforts nécessaires pour exercer un esprit critique et pour sortir de la paresse cognitive ?

- Comment résister au formatage de l'opinion par les médias ?
- Comment composer avec la peur de se distinguer des autres par un contenu de penser alternatif ?
- Et en s'interrogeant et en invitant à s'interroger, sommes nous dans la Loi ou hors la Loi, dans les missions de l'École de la République ou pas ?

Voici quelques questions que ce dossier d'« École, Changer de Cap » souhaite explorer avec comme contributeurs : Edwige Chirouter, Fadi El Hage, Jacques Cabassut et moi-même.

AU NOM DE LA LOI OU COMMENT JE ME REPRÉSENTE LA LAÏCITÉ

Daniel Favre

Il est donc proposé pour commencer d'évoquer dans ce dossier sa légitimité, en particulier par rapport à la laïcité.

Jean-Pierre Obin voit dans la laïcité un « principe ». Gilles Clavreul, ancien conseiller de François Hollande souligne que l'Etat a une responsabilité, celle "de protéger les citoyens contre les tentatives d'emprise religieuse". Et contre cela, "la laïcité est un outil". Pour Abdennour Bidar, la laïcité est une valeur explicitement dogmatique et elle se distingue de la promotion de l'athéisme. Cette distinction n'est pas forcément claire pour nombre d'inspecteurs de l'éducation nationale. La résistance aux emprises, l'expérience de la liberté, se construisent dans la confrontation avec des êtres et des pensées différentes et elles deviennent possibles dans un espace public laïc. Quand au nom de la laïcité, on promeut dogmatiquement l'athéisme ou le matérialisme, on heurte de plein fouet les valeurs dogmatiques de l'Islam (entre autres) avec le risque d'un affrontement inter-dogmatique qui peut dégénérer en violence.

Pour d'autres, c'est une idée, ou une « machine à produire plus de liberté » comme pour Pierre Tavanian⁵.

Après avoir redéfini⁶ pour nos recherches le sens du terme valeur comme : "représentation ou énoncé hautement investi affectivement et, de ce fait, pouvant jouer un rôle d'étayage sur le plan psychologique d'autant plus important que la valeur est peu explicitée et par conséquent peu consciente", alors, et comme c'est le cas pour la constitution de 1958, je fais rentrer la laïcité à côté des valeurs qui, ensemble, tracent une voie de maturation pour l'humanité, pour mémoire : liberté, égalité, fraternité et

5 « Je suis prof et j'enseigne la laïcité, la vraie, celle qui s'est incarnée dans de belles lois en 1881, 1882, 1886 et 1905, et qui n'est rien d'autre qu'une machine à produire plus de liberté, d'égalité et de fraternité. Mais ce n'est pas cette laïcité, loin s'en faut, qui se donne à voir ces jours-ci, moins que jamais, quand bien même le mot est répété à l'infini. C'est au contraire une politique liberticide, discriminatoire donc inégalitaire, suspicieuse ou haineuse plutôt que fraternelle, que je vois se mettre en place, sans même l'excuse de l'efficacité face au terrorisme. Je suis prof, et cette vraie laïcité, ce goût de la pensée et de la parole libre, je souhaite continuer de les promouvoir. Et je souhaite pour cela rester en vie. Et je souhaite pour cela rester libre, maître de mes choix pédagogiques, dans des conditions matérielles qui permettent de travailler ». Pierre Tavanian, 22/10/2020 <https://lmsi.net/Je-suis-prof>

6 Favre D., (1998) Faut-il « désadapter » l'École à la Société ? in "Les valeurs en éducation et en formation", Spirale, 21-22 : 73-83.

solidarité.

La loi du 9 décembre 1905 codifie les principes de la laïcité en France. Elle confirme dans son article 1er la liberté de conscience, déjà présente dans l'article 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et le libre exercice des cultes : « *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.* »

La liberté de penser fait partie des valeurs de la République. La loi de 1905 désigne la valeur de laïcité, il n'est point besoin de modifier cette loi en effet mais il faut l'appliquer, en particulier son article 31 qui « *réprime toute pression exercée sur celui qui croit ou ne croit pas* ».

Donner aux élèves la possibilité de résister aux emprises religieuses et familiales constitue à l'origine la finalité de la laïcité. Pour le comité Laïcité République : « **La laïcité n'est pas une opinion, c'est la liberté d'en avoir une** ». Elle vise l'émancipation d'un sujet à qui on a donné la possibilité de penser par lui-même.

On peut montrer et s'appuyer sur le film de François Hanss pour retrouver l'esprit de cette loi dans les échanges entre les protagonistes de l'époque : « *La séparation* » (2013 LCP). Ces valeurs n'ont de sens qu'ensemble car comme l'a montré Edgar Morin, chacune de ces valeurs corrige les excès des autres prises isolément. Que serait la liberté sans l'égalité ou sans la fraternité ou la fraternité sans la liberté... ?

La liberté de conscience n'est possible que si nous sommes outillés pour résister aux emprises religieuses et familiales certes mais également *et de nos jours à d'autres emprises qui menacent cette liberté*. Les emprises *consommeristes, politiques, idéologiques, complotistes* sont des exemples où, manipulés par nos propres émotions nous pouvons perdre notre liberté de penser.

Les emprises sont à l'origine de la fabrication de l'opinion et de l'obtention du consentement social et elles peuvent s'expliquer à travers la genèse des « Trances Hypnotiques Collectives » (THC)⁷. Il s'agit de comprendre l'impact (minorant, majorant, rationalisant) d'émotions telles que la peur, ou du désir, sur la pensée. Les THC fonctionnent tant que l'on pense disposer personnellement d'une pensée objective et que l'on ignore les effets des émotions sur la pensée, et réciproquement. La principale parade pour sortir d'une THC, c'est la mise en acte de notre esprit critique, cela demande : un effort pour croiser les données, vérifier les sources etc., l'investissement soutenu de la *pensée non-dogmatique*, pouvoir rester dans l'incertitude avec des questions et dans la non-confusion avec le complotisme fait de certitudes.

Le problème pour moi avec la laïcité ce n'est donc pas « l'existence des religions porteuses d'obscurantisme » mais **la pensée dogmatique qui nous engendre le besoin de certitudes**.

7 Ce concept présenté dans « *L'addiction aux certitudes* » (Favre, 2013), repris dans Favre (mars 2021) provient de Cratree A. (1997). « *Trance zero, breaking the spell of conformity* ». Somerville House Publishing, Toronto Ontario Canada. Traduction française et publication 2002 et 2005 Le Souffle d'Or – Barret-sur-Méouge, sous le titre : « *Seriez vous sous influence ? Retrouvez votre vraie identité* ».

Ainsi des questions demeurent aujourd'hui:

- Faut-il par exemple comme préconisent certains intellectuels comme le sociologue Gérard Bronner pour prévenir le radicalisme, opposer des vérités dites « scientifiques » à des vérités ayant une autre origine ?
 - Avec le risque des « guerres interdogmatiques »
- Quelles méthodologies proposer pour contrebalancer les « *fakes news* » ?
 - Avec le risque de douter de tout
- Comment valider l'expérience subjective des élèves, sans la dogmatiser, sans l'ignorer ou la rejeter afin que l'École puisse contribuer à la construction par chacun d'un sens donné à la vie ?
 - Avec le risque que sinon cette construction essentielle se fasse au hasard des rencontres sur internet, dans la rue ou les prisons

D'où la proposition d'éduquer à l'incertitude⁸, de développer une sécurité cognitive et affective permettant de rester en contact avec un réel complexe, impermanent et imprévisible. Il ne s'agit pas d'entraîner enseignants et élèves à demeurer dans la pensée non-dogmatique 24h sur 24, mais de s'entraîner à « SENTIR ce que l'on pense », devenir sensible au déplacement de sa pensée entre ouverture et fermeture. L'intérêt de cet entraînement serait non pas d'éviter de penser dogmatiquement mais d'être conscient quand notre pensée se dogmatise. Il faudrait pouvoir évaluer sur une période un peu longue : au moins deux ans, cette éducation en termes de résistance aux emprises propres à notre époque, l'objectif principal de la laïcité.

Cette éducation peut développer, dès le plus jeune âge, l'esprit critique en rendant familière la pensée non-dogmatique.

La cacophonie depuis six mois au sujet des virus ne serait pas un problème si on se rappelait que la Science ne peut pas produire de certitudes mais des modèles, des théories, des hypothèses, approximatives et provisoires validés dans un contexte précis par des calculs probabilistes et l'aval critique des pairs. Il s'agit donc avant tout de montrer qu'une théorie n'est pas une vérité mais la construction mentale la plus pratique pour résoudre certains problèmes. L'actualité nous a montré nombre de scientifiques ou de médecins qui ont oublié cela et qui ont transformé la science en pourvoyeuse dogmatique de vérités.

Avec une telle éducation la « guerre » et la concurrence entre Science et Religions comme seules sources de certitudes n'auraient plus d'objet et pourraient donc cesser.

Cette éducation, fondée sur un modèle d'humain complexe avec trois systèmes de

8 Favre D. (2016), *Eduquer à l'incertitude - Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?*, Ed. Dunod.

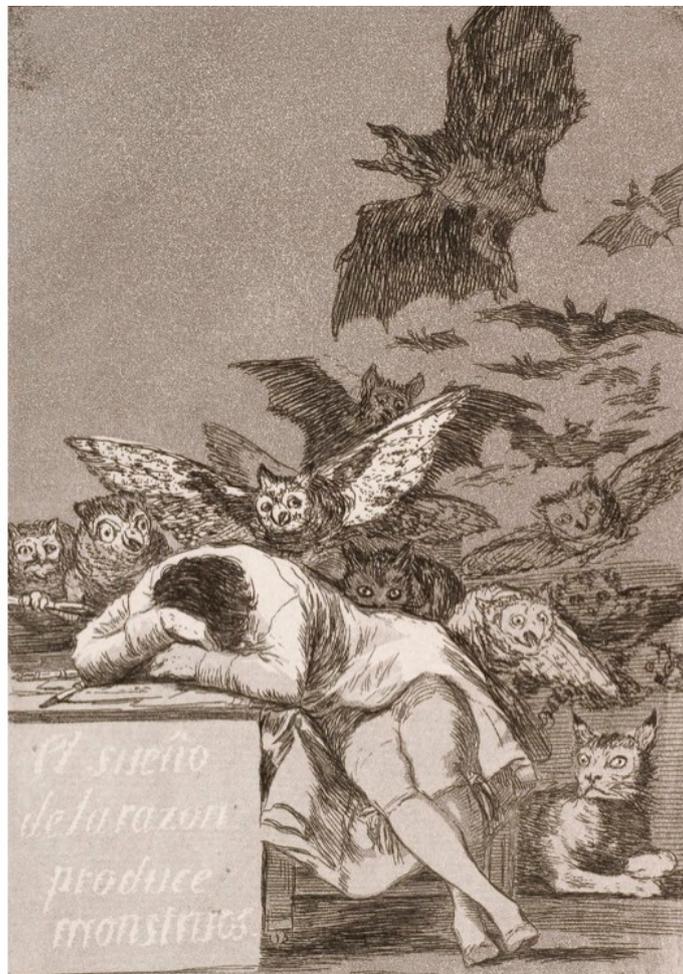
motivation, permettrait avec cette nouvelle sécurité affective et cognitive de faire évoluer toute notre vie nos représentations, en recherchant plutôt qu'en fuyant la critique et donnerait à chacun la possibilité de distinguer la motivation d'innovation à l'œuvre lorsque la pensée s'ouvre (motivation d'innovation pour l'esprit critique) de la motivation d'addiction à l'œuvre dans le complotisme.

Je pense que certains enseignants comme ce professeur de philosophie qui commente l'actualité (note 5 : la fin de son texte), partagent cette compréhension de ce qu'est, selon moi, la laïcité. Un nouveau paradigme éducatif devient ainsi possible, peut-on s'en passer sans prendre de gros risques ?

DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE SONT INDISPENSABLES POUR FORMER DES SUJETS LIBRES

Edwige Chirouter⁹

Université de Genève



*"Le sommeil de la raison engendre des monstres", gravure de Francisco de Goya (1797).
Illustration AKG*

9 Edwige Chirouter est titulaire de la chaire Unesco «Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale» <https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr>. Maîtresse de conférences HDR, université de Nantes (<https://www.liberation.fr/auteur/13629-edwige-chirouter>).

Tribune. *Le sommeil de la raison engendre des monstres* est une gravure de Francisco de Goya datant de 1797 montrant un homme assoupi aux prises avec des bêtes immondes. En assassinant un enseignant parce qu'il avait, lors d'un cours d'enseignement moral et civique, fait réfléchir ses élèves à partir des caricatures publiées dans *Charlie Hebdo*, une bête immonde a de nouveau frappé au cœur la République et son école - qui sont l'une à l'autre inextricablement liées. En accomplissant l'espoir politique de la philosophie des Lumières, l'école - gratuite, laïque et obligatoire - remplit plusieurs missions centrales au cœur du fonctionnement de notre vie démocratique : former des citoyen·ne·s éclairé·e·s, développer l'esprit critique et défendre la liberté d'expression. Bien sûr il s'agit ici de grandes et magnifiques missions politiques générales, et la réalité est malheureusement parfois bien loin de cet idéal. L'institution et ses acteurs sont souvent malmenés par les politiques éducatives et l'air du temps libéral. Mais aucune démocratie républicaine ne peut exister sans l'adhésion à ces valeurs, et tout·e enseignant·e se doit de poursuivre ces finalités avec à la fois ambition et humilité.

«Faire partager les valeurs de la République» reste la première mission pour tou·s·tes les enseignant·e·s de la maternelle à l'université. Cette mission politique de l'école apparaît d'autant plus nécessaire dans un monde soumis aux crises démocratiques, sanitaires et économiques : montées des fanatismes, des populismes, des *fake news*, accélération du temps de nos existences, soumises comme l'a montré le sociologue Hartmut Rosa aux temps de l'urgence et du zapping permanent. Or la transformation des systèmes éducatifs au niveau mondial ne répond pas à cet impératif politique, bien au contraire.

La philosophe américaine Martha Nussbaum dénonçait déjà en 2011, dans *Les Emotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle*, une crise sournoise de l'éducation qui se traduit par une transformation de fond des politiques éducatives qui délaissent inexorablement les Humanités et la nécessité de former des citoyens critiques, et développent *a contrario* une vision techniciste des savoirs et des «compétences» au seul service de l'adaptation de l'individu à la vie sociale et économique et à ses valeurs de rentabilité et de compétition. Méprisant hélas la philosophie, la littérature, l'histoire et les arts (perte de temps inutile), les États ne produiront bientôt plus que des générations de techniciens efficaces, et non des citoyens capables de déployer leur esprit critique au moment du vote et de prendre de la distance par rapport à leurs affects.

Le philosophe John Dewey fondait la citoyenneté sur la capacité à mener collectivement des «enquêtes» sur les difficultés présentes. Pour lui, l'éducation doit créer les conditions d'une pédagogie du problème qui favorise l'éclosion de la curiosité intellectuelle et son développement tout au long de la vie. La pratique de la philosophie avec les enfants qui se développe partout dans le monde depuis plus de cinquante ans permet justement de créer dans les classes dès le plus jeune âge ces moments de réflexion où les élèves sont invités à discuter ensemble et à exercer leur capacité à penser de façon claire et rigoureuse. La philosophie nous oblige à questionner nos opinions, à trouver des arguments, à définir les mots, à éclaircir les distinctions et à fonder rationnellement nos idées. Elle nous aide ainsi à sortir du règne ordinaire des opinions et à nous forger une habitude à l'examen critique et à l'humilité devant nos certitudes.

En ce sens, la mise en place de moments de communauté de recherche philosophique en classe donne bien corps à ce que Hannah Arendt appelait des «*oasis de pensée*», c'est-à-dire la création de temps et d'espaces coupés de l'affairement du monde où les participants peuvent prendre de la distance pour penser sereinement ensemble. La philosophie avec les enfants développe ainsi des habiletés de pensée et des qualités humaines qui sont au cœur du projet scolaire républicain : l'émancipation et la formation de sujets libres, l'esprit critique et la pensée complexe, l'acceptation de sa vulnérabilité face aux grandes questions universelles et intemporelles, mais aussi une éthique de relation à soi et aux autres. Ces ateliers nous donnent même le modèle de ce que devrait être l'école au quotidien dans toutes les disciplines. Une école de la pensée qui promeut : une pédagogie de l'enquête, du problème, de l'interprétation et non de la transmission passive des résultats - afin de cultiver la pensée complexe et critique ; une pédagogie du sens, de l'expérience, de la sensibilité, des affects, qui sait dévoiler aux élèves comment les savoirs font écho à leurs préoccupations existentielles et anthropologiques - pour retrouver la saveur des savoirs et de la culture ; une pédagogie de l'intelligence collective et du dialogue - pour cultiver l'esprit de coopération ; une pédagogie critique des valeurs qui instaure un rapport réflexif à la loi, aux normes et aux conflits - au-delà d'une obéissance aveugle aux règles et aux inutiles et contre-productives injonctions morales - pour construire une culture de l'engagement citoyen et politique, enfin une pédagogie de la lenteur qui prene le temps - loin des injonctions à l'urgence permanente - d'apprendre patiemment à penser - pour faire de l'école une oasis où chacun peut être reconnu et grandir en humanité.

La mission est immense, elle nécessite d'introduire de façon plus explicite dans les programmes les ateliers de philosophie dès l'école primaire et de former sérieusement les enseignants. Toute la communauté éducative doit porter cette ambition pour être à la hauteur de ces idéaux, car comme l'écrit Régis Debray (*Le Siècle vert*, Tracts-Gallimard) : « *Le Principe Espérance, sans lequel il n'y a plus qu'à éteindre la lumière en partant.* »

LA CRISE ACTUELLE, UN PASSAGE OBLIGÉ AU STADE « ADULTE » ET PRÉMISSSES DE LA COMPLEXITÉ DU MONDE DE DEMAIN

Fadi El Hage¹⁰

Une crise est souvent définie comme une rupture d'équilibre dans la vie de quelqu'un, d'un groupe, d'une nation ou d'une ère géologique. Mais il serait intéressant d'interroger cet équilibre dont il est question avant d'analyser sa rupture. Souvent cet équilibre correspond à un modèle de pensée, à un paradigme tel que défini par Thomas Samuel Kuhn¹¹ « des découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à un groupe de chercheurs des problèmes- types et des solutions », une représentation du monde, une manière de voir les choses, un modèle cohérent du monde qui repose sur un fondement défini. La crise marque l'invalidité de ce modèle ou de ce paradigme. La pensée humaine encore basée selon le paradigme de la linéarité et de la simplification (telle cause produit tel effet) n'arrive plus à expliquer notre réel complexe et encore moins celui de demain qu'on nous promet changeant, incertain, complexe et digitalisé ou le monde VUCA. Ce néologisme ou plutôt ces acronymes nouveaux correspondent à 4 initiales de mots anglais : *Volatility, Uncertainty, Complexity et Ambiguity*. Dans un monde VUCA, les projets, les priorités et les stratégies changent rapidement dans une logique d'une succession d'adaptations aux situations nouvelles (David, P. & Gao, H., 2018)¹². Nos motivations de sécurisation et d'addiction qui nous réconfortent dans nos « zones de confort », dans les situations expérimentées, connues et reconnues ne nous préparent pas à la gestion des crises d'aujourd'hui et de demain (Favre, 2015)¹³.

10 Pr. Fadi EL HAGE, PhD Sciences de l'éducation Délégué du Recteur pour le Développement Professionnel – CFP Vice-Président ADMEE Europe, Titulaire de la Chaire de la Fondation Diane pour le Développement Durable – CEEDD Délégué national de la Chaire UNESCO "Educations & Santé". fadi.el-hage@usj.edu.lb

11 Thomas S. Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, coll. « Champs-Sciences », 2008 (1re éd. 1962), 286 p.

12 David, P. & Gao, H. (2018). *Analyse VUCA de la dynamique des investissements directs chinois*. Management & Sciences Sociales, Kedge Business School, Risque : débattre et surtout décider, 24 (24), pp.35-52

13 Favre, D. (2015). Trois systèmes de motivation et non un seul. Dans : D. Favre, *Cessons de démotiver les élèves* (pp. 37-46). Paris: Dunod.

En psychopathologie, la notion de crise a plusieurs acceptions (médicale, psychanalytique, systémique) (Brétecher, 1991¹⁴) (p.220-221) : « en psychopathologie, la crise s'apparente à une décompensation, à une pathologie aiguë, à un symptôme paroxystique, ou encore à un état d'urgence. En psychanalyse, la crise se manifeste dans le transfert et elle équivaut à un acte de parole dont le corps est le médium privilégié. À sa façon, elle dit le désir censuré à qui ne veut pas l'entendre (crise d'hystérie). En approche systémique, la crise qui survient à l'intérieur d'un groupe familial, d'un ensemble social, d'un dispositif institutionnel, voire même d'une nation, est plus qu'un symptôme. C'est un moment remarquable. C'est celui où les structures vacillent, où le système annonce un changement, où se profilent les métamorphoses. La crise s'inscrit dans la rubrique des phases évolutives ».

Limites de la pensée linéaire infantilisante dans la gestion des crises

Si l'hyperspécialisation, le mono-disciplinaire, le sectoriel, la catégorisation, les étiquettes identitaires, les nomenclatures, la classification, le monochrome, le mono-religieux, l'individualisme, le « prêt-à-penser », les dogmes, les certitudes, les affirmations, les explications scientifiques, le numérique et la fermeture des boucles furent nécessaires pour la maturation de la pensée humaine ... aujourd'hui et demain la place est au pluri et interdisciplinaire, à la rétroaction, aux liens, à la différence voire aux contradictions complémentaires (Flamme, K. 2019)¹⁵, à l'ouverture, à l'incertitude, aux fluctuations, à la complexité, à l'aléatoire, au fragile, aux émotions et à la nécessité d'un retour (mais autrement) à la philosophie, à la connaissance des relations humaines et à l'humanisme par une sorte de « *back to the future* ».

La pensée complexe semble être l'aboutissement d'une maturation de la pensée humaine à travers les siècles. Après avoir décortiqué l'infinitésimal et le microscopique, la pensée épistémique tend à se ramasser à la quête du « sens » : elle s'est complexifiée pour être mieux accessible à la compréhension et pour échapper ainsi au côté réducteur de la pensée linéaire reliant un effet à une cause directe (El Hage, 2005)¹⁶. La théorie de la complexité puise ses origines de la théorie des systèmes généraux, de la cybernétique, de la théorie du chaos, et de la théorie des informations. Dans tous ces domaines, une évolution du réductionnisme Newtonien qui préconisait des modèles basés sur un univers très ordonné et prédictible vers des paradigmes qui focalisent sur

14 Brétecher, P. L. (1991). « *La rupture intérieure* », Santé mentale au Québec, XVI, 2, 219-236.

15 Flamme, K. (2019). *Complémentarité et antagonisme: (complementarity and antagonism – complementariedad y antagonismo)*. Dans : Agnès Vandeveldde-Rougale éd., Dictionnaire de sociologie clinique (pp. 143-145). Toulouse, France: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0143>

16 El Hage, F. (2005). *Le morcellement des connaissances en physiologie : du constat à la remédiation - Intégration du paradigme de la complexité dans l'étude de la construction des liens entre différents concepts enseignés en physiologie, aux niveaux des pratiques enseignantes et des productions des élèves*. Education. Université de Montpellier 2; Université Saint-Joseph, Beyrouth, 2005. [En ligne]. <https://core.ac.uk/download/pdf/47855717.pdf>

une dynamique mouvante, incertaine et non- linéaire (Marchal &al. 2014)¹⁷.

Ce paradigme de la complexité nous renvoie à l'hypothèse du papillon telle que décrite par Edward Lorenz¹⁸ en 1963 : "un papillon agite ses ailes et met en mouvement des molécules d'air, qui déplaceraient d'autres molécules d'air, en déplaçant à leur tour plus de molécules d'air capables de déclencher un ouragan de l'autre côté. La théorie de la complexité a une place spécifique pour le phénomène papillon de la planète ». Ce papillon me semble être la crise que nous traversons. Un changement est au tournant avec l'impossibilité de fonctionner selon nos modèles actuels et nos convictions affirmées.

C'est, peut-être, cette certitude des données prédictibles, une unidimensionnalité et une pensée linéaire et conforme au paradigme de la simplification reliant cause et effet qui ont prévalu, des siècles durant, qui seraient à la base de la difficulté de gérer les crises actuelles et peut-être celles à venir. La gestion de la crise sanitaire actuelle de la Covid-19, par exemple, fut basée sur une « infantilisation » du citoyen qui attend les directives d'un « Parent » supposé être omniscient et sauveur. Ceux qui nous gouvernent continuent à entretenir un rapport d'objectivation du « sujet » et une immaturité psychologique et affective. Une sorte d'omnipotence subjective telle que décrite par Donal Winnicott, dans sa définition du « phénomène transitionnel ». Dans le cas de la confrontation de la crise de Covid-19, une approche linéaire se baserait sur l'alimentation de la peur, sur l'interdiction, la culpabilisation, l'inhibition et le contrôle, alors qu'une approche complexe viserait à développer des compétences et un nouveau rapport à sa santé, de manière autonome, libre et responsable.



Figure 1 : Gestion d'une crise selon le paradigme de la simplification linéaire : un processus d'infantilisation empêchant l'atteinte du stade « adulte », sur une échelle individuelle et sociétale.

17 Marchal, B. Van Belle, S. De Brouwere, VWitter, S. & Kegels, G. (2014). *Complexity in health: consequences in research and evaluation*. [En ligne].

https://www.abdn.ac.uk/femhealth/documents/Deliverables/Complexity_Working_paper.pdf

18 Edward N. Lorenz, « *Un battement d'ailes de papillon au Brésil peut-il déclencher une tornade au Texas ?* », *Alliage*, no 22, 1995, p. 42-45. Traduction française du texte de la conférence de 1972, publié dans : (en) *The Essence of Chaos*, The Jessie and John Danz Lecture Series, University of Washington Press, 1993.

Tant qu'il n'est pas considéré dans sa complexité en même temps « individuel » et « cosmique », le sujet sera incapable de faire des choix libres, responsables et délibérés. C'est aussi pour cette raison que le sujet nécessite d'être appréhendé au moyen d'une pensée complexe : il possède un caractère éminemment dialogique. « La société est présente dans chaque individu en tant que tout à travers son langage, sa culture, ses normes » (Morin, 1996, p. 123)¹⁹. Nous retrouvons la diversité dans une même personne, mais aussi la relativité, l'altérité, les incertitudes, les ambiguïtés, les dualités, les scissions et l'antagonisme. D'où le risque de figer quelqu'un, un groupe ou un système sous une étiquette simpliste et réductrice, comme l'identité sexuelle, le groupe des toxicomanes, des prostitués ou même le groupe des scientifiques, des pratiquants ou des féministes, etc. Attesté en 1387, le mot « étiquette », sous la forme *estiquette* signifie le « poteau servant de but dans certains jeux ». Une approche linéaire visant à « étiqueter » un sujet tend à le transformer en une cible d'attaque et de « *bullying* » ou harcèlement moral. Les exemples n'en manquent pas, à l'école.

La crise : une opportunité pour l'émergence de la pensée complexe et adulte

La prise en compte de la complexité dans la gestion des crises implique un nouveau regard vis-à-vis du sujet. Le « sujet » interagit continuellement avec son environnement proche et lointain et avec son histoire personnelle (El Hage & Reynaud, 2014)²⁰. « *Le sujet peut ainsi être compris comme un être relationnel dont l'unicité découle des rapports singuliers et historiques qu'il entretient avec le monde et la vie.* » (Desgroseilliers et Vonarx, 2014)²¹. Ce « sujet » n'est pas isolé de son environnement, son étude possède une double entrée : une entrée bio-physique et une entrée psycho-socio-culturelle, les deux entrées se renvoyant l'une à l'autre (Morin, 1999)²². Il est en interaction continue avec son environnement et avec toutes les couches et tous les « cercles » proposés par Bronfenbrenner (1979)²³ dans son modèle écologique où le sujet est en interaction continue avec sa personne (Ontosystème), ses milieux de vie (microsystèmes), ses interrelations (mésosystème), son environnement plus large : système politique, système financier, système éducatif, etc. (Exosystème) et le système plus éloigné avec influences : valeurs, cultures, communauté, contexte historique (macrosystème). Ces considérations témoignent de la plasticité de la vie humaine et autorisent de concevoir la santé comme **un événement original de la vie de chacun** (Le Blanc, 2005).

Traverser une crise implique accepter un changement avec tout ce que le changement

19 Morin, E. (1996). *Pour une réforme de la pensée*. Le courrier de l'Unesco. 1996;49(2):10-4.

20 El Hage F. et Reynaud, C. (2014). *L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant*. Éducation et socialisation, 36 | 2014.

21 Desgroseilliers et Vonarx (2014), *Retrouver la complexité du réel dans les approches théoriques de promotion de la santé : transiter par l'identité du sujet*, Santé Publique, p.21.

22 Morin, E. (1999). *La tête bien faite*, « L'histoire immédiate ». Paris : Seuil.

23 Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London : Harvard University Press, 1979; 348 p.

génère en termes d'angoisse. Il est pratiquement impossible de traverser une crise en reprenant l'état d'avant-crise et quelle que soit cette crise : crise de naissance, crise d'adolescence, crise de mort, crise identitaire, crise biologique, crise de rapport à l'autorité, crise politique, crise sanitaire, etc. C'est la pensée linéaire qui nous donne l'illusion que ce retour à l'état d'avant est possible, comme si l'on pouvait rayer la crise et ses effets par une baguette magique. Après une crise, nous sommes condamnés à « grandir », à faire le deuil de quelque chose (en nous ou en dehors de nous). La reconstruction de soi et des lieux, après une crise, passe par les mêmes étapes que celles du deuil (Freud, 1915)²⁴ : la sidération (le déni et le rejet du réel), les émotions (la colère, la négociation du réel, la peur et la tristesse), l'acceptation (le recentrage et la construction de soi). Après la crise de l'explosion du Port à Beyrouth, le 4 août 2020, précédée des crises économique, politique et sanitaire, il était pratiquement impossible de dépasser le trauma, de faire le deuil et de se reconstruire en cherchant des causes souvent monodimensionnelles pour expliquer les faits. Il me semble intéressant de m'arrêter un instant sur l'histoire de ce pays multi-crisis. L'écosystème du Liban est d'une complexité intéressante. Avec 18 communautés confessionnelles, le débat identitaire date depuis l'établissement du Grand Liban en 1920. Le multiculturalisme et le multilinguisme, dans un pays de si petite superficie (10450 km²), le Liban est un excellent exemple pour témoigner de l'importance de la prise en compte de la complexité pour la compréhension d'une crise : les histoires, les cultures, les traditions, les langues, les croyances, les confessions, les contradictions, et les systèmes multiples font de ce petit pays un vrai « laboratoire humain » au cœur du Proche-Orient. Le Liban a connu ses crises existentielles à l'anniversaire de son centenaire, en 2020, date intéressante et qui rejoint un dicton libanais « à tes 100 ans ! », dicton qu'on utilise, au Liban, à l'occasion des anniversaires, comme si la limite d'âge maximal est de 100 ans ! Ceci est intéressant dans la mesure où les crises actuelles vont obliger ce « petit » pays à « grandir », à atteindre l'âge adulte. Cet enfant qui refusait obstinément de grandir en comptant sur « le grand Autre » lacanien, n'aura plus le choix que de s'assumer et de changer de paradigme, à la sortie de ses crises.

Pour maîtriser une crise, la théorie de la complexité introduit un concept unique : l'auto-organisation. La pensée « complexe » est fondée sur la distinction, mais surtout sur la liaison, sur l'implication mutuelle et l'inséparabilité des éléments d'un système. La vraie résistance, affirme Morin, serait de passer de l'habitude de séparer, de morceler et de sur-spécialiser, à la capacité de relier, de connecter et de concevoir des émergences plus significatives que la somme des parties prises isolément, de manière additive et linéaire. La pensée complexe englobe les trois modes de pensée : critique, créative et responsable. Elle accepte la contradiction. Elle refuse de juger l'autre qui a toujours le droit d'être respecté dans sa différence et sur le plan de l'authenticité.

La crise semble être une opportunité pour adapter le système à la complexité qui traduit mieux le réel et le monde de demain. Le changement de comportement – celui des individus ou des systèmes- est le résultat d'une toile polyvalente de croisement des influences sociales, économiques, techniques, anthropologiques, éthiques, culturelles et

24 *Deuil et mélancolie* (1915), Sigmund FREUD, dans *Métapsychologie*, Gallimard, Paris, 1968, 145-185

politiques (Laaribi, 2017)²⁵.

Si une crise est un événement social ou personnel qui se caractérise par un paroxysme des souffrances, des contradictions ou des incertitudes, elle est en même temps source de créativité et d'innovation. Du latin « *crisis* » qui veut dire manifestation mais aussi du grec « *krisis* » qui correspond à « décision » ou « jugement ». Sur les plans individuel et sociétal, un nouveau regard s'installe après une crise, une sorte de prise d'un coup de force pour renaître dans une perspective nouvelle. Une approche complexe dans la gestion d'une crise outille le « sujet » d'une capacité d'intégration d'un grand nombre d'éléments d'ordre économique, social, historique, géopolitique, psychologique, environnemental, sanitaire, contextuel, etc. de manière à ce que l'émergence corresponde à sa propre histoire, ce qui lui permettra de faire des choix délibérés et responsables au lieu de subir une décision de « toute-puissance ».

Tenir compte de la complexité pour gérer une crise revient à considérer les incertitudes, les ambiguïtés, les contradictions, les changements incessants et le caractère volatil et mouvant dans toute décision et dans toute démarche. Il s'agit de faire le deuil des certitudes, des affirmations et des lignes séparatrices. C'est grâce à une éducation basée sur ces principes que le « sujet » accepté dans toute sa complexité arrive à anticiper, à participer aux décisions en acteur actif, à s'engager, à s'impliquer parce qu'il est muni d'une force intérieure (*empowered*) et c'est ainsi qu'il fera des choix délibérés lui faisant du bien à son être et à la société. Cette démarche pourra s'appliquer dans les choix sanitaires, politiques, publics, économiques, sociétaux, identitaires, etc. C'est ce qui permettrait de former des sociétés saines et des citoyens responsables et adultes, capables de se prendre en charge, au lieu de subir des décisions prises indépendamment de leurs histoires personnelles.

25 Laaribi, K. (2017). *La santé en France, un système en marche ! : la complexité au service des soins de proximité et des maladies chroniques*. Thèse de doctorat.



Figure 2 : prise en compte de la complexité dans la gestion d'une crise

L'interdépendance complexe et les interactions entre les parties du système se développent en une émergence spontanée de l'ordre. Cette dernière aura de nouvelles caractéristiques qui la distinguent de la phase ordonnée précédente : c'est un nouvel équilibre. Relier ne suffit pas ! L'explication d'un phénomène complexe peut vite nous conduire à la quête de quelques facteurs pour simplifier. Pour comprendre l'Autre, ce principe peut s'avérer d'une grande utilité car il invite à ne pas réduire l'autre à quelques actions ou discours. Il renvoie à la définition que le philosophe Hegel donnait de la « pensée abstraite ». Voilà donc ce qu'est la pensée abstraite : ne voir dans le meurtrier que cette abstraction d'être un meurtrier, et, à l'aide de cette qualité simple, anéantir tout autre caractère humain (risque de réduire le sujet à sa maladie, à son identité sexuelle ou à un trait physique). D'où le risque de figer quelqu'un, un groupe ou un système sous une étiquette simpliste et réductrice, comme par exemple « les homosexuels, les toxicomanes, les alcooliques, les prostituées, les handicapés, les obèses ou même les diabétiques, les hypertendus, etc. », alors que nous sommes des êtres « en devenir », heureusement jamais achevés et en évolution continue.

La complexité implique un nouveau rapport à l'autorité

La prise en compte de la complexité dans la gestion des crises modifie le rapport à l'autorité. Le « sujet » n'est plus considéré comme un « enfant adapté soumis » pour reprendre l'expression d'Eric Berne (2001)²⁶, en Analyse Transactionnelle (2001). Ceci nous permet de passer de la logique d'obéissance/désobéissance infantilissante à celle du « partage du pouvoir » (Basarte, 2016)²⁷. Le rapport à l'autorité change dans tous les

26 Berne, E. (2001). *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Payot, 2001.

27 Basarte, D. (2016). *De la désobéissance au partage du pouvoir*. *Actualités en analyse transactionnelle*, 3(3),

domaines : dans la relation Parent/Enfant, Thérapeute/Analysant, Enseignant/Elève, Citoyen/Responsable politique, Médecin/Patient (on parle de l'empowerment du patient qui a, de nos jours, accès à toute l'information médicale. Le patient intervient de manière active dans son propre diagnostic et dans sa propre cure), etc. Le rapport se modifie dans le sens d'une interdépendance (dépassement de la dépendance). Le sujet entretient un rapport d'équité avec celui qui est censé exercer une autorité sur lui. Le porteur d'autorité n'est plus considéré comme omniscient face à un sujet qui est censé exécuter les consignes sans les négocier ou les intégrer à ses schèmes (Bronckart, J. & Schurmans, M. 2001)²⁸.

La crise : une opportunité pour les stratégies d'apprentissage et pour le système éducatif

La crise actuelle a mis en lumière les limites des systèmes éducatifs actuels et des stratégies d'apprentissage basées sur des modèles rigides, réducteurs, conformes à la pensée linéaire visant une sorte de formatage gardant peu de place à la souplesse, à l'aléatoire et à l'incertain. Kant disait « on mesure l'intelligence d'un individu à la quantité d'incertitudes qu'il est capable de supporter ». Dans quelle mesure nos systèmes éducatifs et nos stratégies d'enseignement et d'apprentissage permettent-ils de préparer nos élèves à la gestion des incertitudes ? La prise en compte de la complexité, dans les systèmes éducatifs, nécessite le passage de la logique « d'enseigner » à celle « d'éduquer à » et donc un nouveau regard vis-à-vis du « sujet-apprenant », pour ne plus voir en lui un objet d'apprentissage, mais un sujet autonome et responsable de ses choix délibérés. Il s'agit de s'adresser à toute sa personne quelque complexe qu'elle soit. Le « sujet-apprenant » fait partie intégrante d'un environnement complexe, il a une histoire qui interagit avec ce qu'il apprend et conditionne son rapport au savoir, à son enseignement et à celui qui le lui enseigne. En outre, le « sujet-apprenant » est instable avec ses motifs, ses espoirs, ses craintes et ses indisponibilités exprimés et secrets, conscients ou inconscients. Deux conditions au moins doivent être assurées pour qu'un apprentissage puisse avoir lieu, selon Amossy (2017)²⁹ : la liberté intellectuelle et la sécurité affective. D'où l'importance de la prise en compte de la Complexité en Ingénierie de la formation.

La crise est la conséquence d'une pensée linéaire et dogmatique qui, au lieu d'anticiper l'invalidité d'un mode de pensée, contribue, au contraire, à vivre dans l'illusion que tout est sous « contrôle ». Elle marque la fin de la validité d'un modèle paradigmatique. C'est donc en même temps une opportunité : une opportunité pour un changement, pour sortir de sa zone de confort, d'être créatif et innovateur. « Sans esprit critique on ne peut que se sentir en sécurité avec les gens qui pensent comme soi et se sentir en danger

74-76. <https://doi.org/10.3917/aatc.155.0074>

28 Bronckart, J. & Schurmans, M. (2001). 6. *Pierre Bourdieu – Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique*. Dans : Bernard Lahire éd., *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: Dettes et critiques* (pp. 153-175). Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lahir.2001.01.0153>

29 Amossy, R. (2017). *Roland Barthes et l'« image d'auteur » : écrits posthumes et hommages amicaux*. Littérature, 2(2), 82-95. <https://doi.org/10.3917/litt.186.0082>

avec les autres. De là à aimer les premiers et détester les seconds, le pas peut être vite franchi. Les conflits inévitables liés aux différences de perception du monde au sein d'une communauté peuvent alors dégénérer en violence », Daniel Favre (2013). Dans le cas du système éducatif libanais, par exemple, les approches dogmatiques centrées sur des « vérités » figées enseignées telles quelles, les méthodes d'enseignement centrées principalement sur du magistral, l'enseignement scientifique même qui réfute toute remise en question, faisant des sciences une nouvelle « religion » ne permettent pas de développer l'esprit créatif chez les élèves. Conséquences : de jeunes générations monochromes, un peuple soumis, une non-remise en question et une difficulté extrême à gérer la crise, les incertitudes et les changements, sinon par une sorte d'adaptation pathologique alimentée par une pulsion de mort, à la manière de la « grenouille qui ne savait pas qu'elle était cuite » d'Olivier Clerc (2005)³⁰. Le danger d'un système éducatif qui vise plus l'acquisition des connaissances évitant l'enseignement et la formation à la complexité réside dans la formation de citoyens peu préparés à confronter le monde de demain. Dans la fable du « papillon et du cocon », Olivier Clerc (2005, p.79) explique que « celui qui, s'imaginant aider un papillon à naître, déchire son cocon à sa place verra naître un lépidoptère totalement incapable de voler ». Certains obstacles sont nécessaires pour grandir et pour avancer. « Deux domaines où nous déchirons des cocons en croyant bien faire sont l'éducation (en famille) et l'instruction (à l'école), ajoute-t-il (Ibid, p. 85). D'où l'importance des pédagogies dites par projet ou par problèmes ainsi que les approches interdisciplinaires et contextualisées qui développent la culture de la gestion des incertitudes, de la complexité, de l'imprévisible et de l'aléatoire ainsi qu'un nouveau rapport à l'erreur. « Dans cette perspective, l'analyse des erreurs faites par les élèves et le retour réflexif sur leurs productions écrites et orales permettent aux élèves d'être accompagnés dans le dépassement des obstacles d'apprentissage et à l'enseignant de prévenir lesdits obstacles via l'adaptation de ses pratiques pédagogiques (El Hage, 2005). L'erreur se comprend donc ici de manière plus positive comme étant une source d'informations (et non plus comme une « faute » culpabilisante) et de ce fait comme un moteur important de la transformation et de l'évolution des connaissances chez les élèves. (El Hage & Nahed, 2020)³¹.

Daniel Favre se demandait : « comment pouvons-nous si souvent perdre notre liberté de penser et devenir dépendants d'idées, de certitudes ? L'Homme serait-il le seul mammifère à pouvoir devenir « esclave » d'une idée et à avoir besoin de s'accrocher à ses certitudes, souvent d'ailleurs de façon collective. Cette addiction semble être à la source des fanatismes et de certains choix de société. Notre modèle économique actuel ne pourrait-il pas en partie en résulter ? » (Favre, 2013).

Conclusion

30 Clerc, O. (2005). *La grenouille qui ne savait pas qu'elle était cuite ... et autres leçons de vie*, Poche Marabout, Paris.

31 El Hage, F., & Nahed, R. (2020). *Apprentissage par Exploitation de l'Erreur et à Distance (AEED). Pour une évaluation formative et un feedback interactif et digital*. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série, 1, 131-142.

Les approches linéaires, le mono-disciplinaire, le cloisonnement des connaissances, l'enseignement des certitudes, les politiques dogmatiques et descendantes, la culture de la peur et du danger, de l'horreur de se tromper, les systèmes de contrôles et de pénalisation, le refus de la différence, le refoulement de l'aléatoire et le déni de l'imprévu forment des citoyens soumis, peu critiques et peu adaptés au monde de demain, qui lui s'annonce mouvant, incertain et générateur de crises à gérer. Outiller nos jeunes par les armes de la complexité leur permettra de mieux confronter les obstacles et les incertitudes, de façon « adulte », créative et adaptée. Il ne s'agit pas de faire de la complexité une nouvelle approche dogmatique, en tombant dans son propre piège, mais de la laisser ouverte, comme approche, ouverte aux contextes, à l'histoire de chacun, à l'aléatoire et au mouvant, tout comme la musique et l'art. D'où l'importance d'éviter les solutions « toutes faites », le prêt à penser et décisions descendantes et uniformes. L'appel est à la différenciation, l'individuation et la responsabilisation. Chacun de nous, porte la solution en lui, grâce à ses ressources, aux épreuves dépassées, à sa sensibilité et à son histoire personnelle.

L'INFANTILE DE L'INFANTILISATION

Jacques Cabassut³²

« *Moi, je te dis que la société est pourrie. On ne croit plus en rien.
... Oui chef !* »

Manuel Vasquez Montalban, Les Mers du sud.

Vie infantile

Que peut bien signifier dans une approche analytique, une mise en travail de l'esprit critique, encouragement à une sortie de crise ? Peut-être d'abord, tenir compte de deux dimensions chères à Freud et à Lacan, celle d'infantile et de conflit - sinon de division. Et du dialogue, de soi à soi, comme dans la relation à autrui, avec cet archaïque, -propre au principe grec de l'arké, soit « ce qui commence, ce qui commande » - hors représentation, qui ne symbolise pas tout et que Freud nomme infantile. Dialogue perpétuel donc et nécessairement conflictuel, le conflit étant la valeur freudienne par excellence : si l'équilibre des forces n'est pas harmonieux chez l'humain en recherche d'un perpétuel aplomb - d'où la division subjective structurelle qui en résulte en intra comme en interrelationnel ! -, la crise pourrait bien désigner la transformation du conflit en affrontement ... comme la projection de ses effets -et de sa cause - sur un plan auto-dépréciatif et/ou sur autrui : c'est la faute à l'autre, aux autres ! C'est dire si mes propos concernent le sujet, que celui-ci soit désigné par le signifiant élève, patient, étudiant ou éducateur, clinicien, pédagogue, professionnel lambda dans son exercice. D'où la nécessité de se pencher sur les dispositifs éducatifs, cliniques, pédagogiques, institutionnels etc... déterminants quant à ladite mise en travail et à la qualité de la

32 Jacques Cabassut est psychanalyste [Président de l'@psychanalyse], professeur de psychopathologie clinique à l'Université Côte d'Azur (UCA), Campus Carlone (Nice) / membre du LIRCES [Laboratoire Interdisciplinaire Récits Cultures et Sociétés]. Aujourd'hui superviseur d'équipes et formateur, il a été auparavant psychologue clinicien dans le champ de la Santé, du Social et du Médico-social. Le présent texte emprunte largement à de précédents travaux : Cabassut, J. (2020). Une institution est battue. In « L'éducation spécialisée, Enjeux cliniques, politiques, éthiques », Sous la direction de Sébastien Fournier et Joseph Rouzel, Collection Psychanalyse et lien social. Actes du colloque (des 6 et 7 février 2012, IRTS de Montrouge). Paris : L'Harmattan, pp 41-58 / Cabassut, J (2021) L'être de violence chez l'animal parlant In Séminaire « Les masques de la violence : histoire, rapports de pouvoir, imaginaires et sociétés », Nice Campus Carlone (UCA, LIRCES, organisé par S. Calderon, M. Marti et J. Cabassut. A paraître, septembre 2021.

rencontre qui s'y effectue.

Commençons par le commandement « Ne mérite d'être reconnu psychanalyse correcte que l'effort analytique qui a réussi à lever l'amnésie qui dissimule à l'adulte la connaissance des débuts de sa vie infantile » (Freud, 1919, p.223).

Si les propos de Freud concernent certes ici la pratique de la cure, nous pouvons en tirer quelques enseignements quant à la relation socio-éducative propre à l'Éducateur - spécialisé ou pas!- dans son exercice. Les recherches freudiennes en effet, ne choisissent pas entre une clinique de l'individu [du « Un tout seul »] ou une clinique de l'Autre [du groupe social]. Elles restituent quelque chose de « l'Autre-scène » de l'inconscient³³. « Là » se tricote inlassablement la dialectique de co-existence du Je et du Nous.

Et si Freud dans sa préface à August Aichhorn (1925), nous a averti des métiers impossibles du soigner, de l'éduquer et du gouverner, encore faut-il se pencher sur les causes souterraines, autrement dit structurelles et inconscientes, d'un impossible quotidiennement réactualisé par les rapports de domination-soumission propres au sujet de l'individuel comme au sujet du collectif. Ces mouvements obscurs propres à l'arrière-scène, sont en effet révélés par la vérité et l'implication de/dans la rencontre du professionnel – et non l'application d'un savoir « académique » préétabli que l'apprenant devra assimiler. Ils engagent chacun comme tous dans son traitement et son élaboration dans le but de produire un travail de subjectivation intime et collectif-, au sein de la relation socio-éducative comme dans le travail institutionnel – d'un groupe-classe, d'une structure du médico-social, etc. Il s'agira de « se » parler de cet incurable infantile qui cherche et trouve à se dire dans les différentes relations individuelles comme au sein des collectifs. Restaurer par le biais de la « parolisation » - comme l'écrit Michel Lapeyre - cette « dit-mension » de l'inconscient. Les courants de la clinique psychanalytique freudo-lacanienne mais aussi ceux de psychothérapie et/ou de pédagogie institutionnelle nous auront indiqué quelques chemins possibles. Je m'y référerai à présent.

Ladite psychothérapie institutionnelle aura pris appui sur la psychanalyse, actant le fait que « le nouveau-né, pour sa survie ne dépende pas de son bagage instinctuel mais d'un Autre parlant³⁴ (le *Nebenmensch*, le prochain mentionné par Freud) »³⁵ (Sauret, 2017, p.15).

Autrement dit, c'est bien une naissance simultanée de l'être langagier et de l'être social qui s'accomplit chez l'humain :

33 Zafiroopoulos, M. (1994). La nocivité de l'oeuvre d'art. In *La règle sociale et son au-delà inconscient*, Sous la direction de P-L Assoun et M. Zafiroopoulos. Paris : Anthropos, pp 51-67.

34 Lacan désigne deux formes d'altérité : l'autre (prononcer petit autre - le semblable, mon alter ego) et l'Autre (prononcer grand Autre, à majuscule - Ailleurs radicalement différent et étranger à soi, Lieu antérieur au sujet). L'on y situe les déterminants symboliques et culturels (-au sens large et freudien de la Kultur et de son travail -, de la langue, de l'histoire familiale et de ses traumas, des nominations princeps comme le nom ou le prénom, etc...), transmis à tous et à chacun, impliquant un positionnement singulier et original du sujet dans l'appropriation de « son » héritage).

35 Sauret, M-J. (2017). *La bataille politique de l'enfant*. Toulouse, Eres, p 15.

Pas de sujet sans Autre, qui lui fournira les matériaux nécessaires à sa construction subjective.

Pas d'Autre sans sujet, lequel édifiera tout au long de son histoire, un rapport original et singulier à cette altérité « intime » -dans l'acceptation et le refus de la transmission-, qui s'incarnera chez l'enfant dans les figures parentales ainsi que les formes symboliques de la Culture.

Dès lors, « Si l'instinct est insuffisant pour rendre raison du lien social entre parlêtres, c'est bien parce qu'il s'agit d'assurer davantage la coexistence d'organismes, celle de corps, de corps parlants et jouissants, de corps habités par la parole mais aussi par la pulsion »³⁶. Cette dialectique entre l'Autre et le sujet caractérise « l'Autre-scène » de l'inconscient, laquelle se fonde sur cette dimension de l'infantile³⁷: « l'inconscient c'est l'infantile en nous » comme l'écrit Freud dans son dialogue avec « l'Homme aux rats ».

« In-fans », d'où provient infantile, signifie « ce qui ne parle pas », ce qui de l'enfance ne se développe pas, demeurant à la même place - désir, rêve, fantasme, etc... (Sauret, 2017, p.20), mais qui, à ce titre, n'arrête pas d'insister à se formaliser dans le quotidien des mots et des comportements de chacun et de tous. Parfois -pour ne pas dire toujours!-, sur un mode pathologique sinon perversément polymorphe, pour ses différents acteurs.

Si l'infantile n'est pas l'enfant et que la sexualité infantile ne se réduit pas à la sexualité de l'enfance (Gori, 2006, p.12), nous pouvons néanmoins nous accorder sur un point, lequel fait l'objet de ce présent travail jusqu'à inspirer son titre : puisque être langagier et être social naissent simultanément dans toute construction subjective, alors l'infantile consistera à la réactualisation des rapports et des liens archaïques du sujet à l'Autre, lesquels se désignent du mouvement dialectique et perpétuel d'Aliénation / Séparation :

- Aliénation (à l'amour, au désir, à la (toute)puissance supposée de l'Autre - disons parental).
- Séparation (grâce à la haine, mais au risque de perdre l'amour, le désir et la (toute)puissance sécurisante de cet Autre - disons encore parental).

Bref, ces rapports archaïques où l'infantile trouvera matière à s'exprimer, peuvent se

36 Askofaré, (2015). *D'un discours l'Autre. La science à l'épreuve de la psychanalyse*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, Psychanalyse &., pp 30-31.

37 L'infantile à ce titre, n'a pas d'âge. Il désigne ces premières expériences de satisfaction (et donc d'insatisfaction) pulsionnelle, toute une série d'excitations et d'activités présentes dès l'enfance, qui procurent un plaisir irréductible à l'assouvissement d'un besoin physiologique fondamental (respiration, faim, fonction d'excrétion etc...) et qui se retrouvent à titre de composantes dans la forme dite normale de l'amour sexuel. Freud caractérise ainsi via le nom de « sexualité infantile », tout ce qui concerne les activités de la première enfance en quête de jouissance localisée. Plus affaire d'érotisation (du besoin) que de sexualité (génitale) donc, il renvoie à la dimension de toute puissance infantile propre à ces premières expériences de satisfaction de l'Autre (maternel) à/et de l'*infans*, lorsque celui-ci se nourrit d'un monde qui se comporte à son endroit, « comme par magie » dit Winnicott (cf. Menès, 2007, p.88-89 ainsi que Laplanche & Pontalis, 1973, p.443).

nommer quant aux enjeux qu'ils mobilisent, par le terme de jouissance³⁸. Enjeux de jouissance, disons - à nouveau pour faire vite - sadomasochistes.

S M

Et s'il y a un texte freudien - d'où le titre est extrait - qui traite de la complexité de tels enjeux, c'est celui dénommé « Un enfant est battu » (1919).

Au travers de la construction du fantasme - inconscient - dit de fustigation de l'enfant dans son rapport au père et/ou à ses substituts, Freud nous délivre la dynamique de retournement et de transformation des ressorts sadomasochistes, ressorts structurels des rapports du sujet à l'Autre : l'enfant battu n'étant pas le même que l'auteur du fantasme, il laisse place au jouir sadique du père ou de ses substituts battant l'enfant imaginairement haï ; lequel s'articule à la satisfaction masochiste et au plaisir sexuellement excitatif d'être féminisé par ledit père - soit soumis à la castration. Dans tous les cas, écrit Freud, le fantasme de fustigation dérive de la liaison incestueuse au père. Divers substituts éducatifs de la figure paternelle, de celui qui bat y sont convoqués.

Je ne développerai pas plus la richesse de ce texte, ni ne rajouterai son complément idéal « Le problème économique du masochisme » (1924). Je me limiterai à cette trop brève et sans nuances présentation dudit fantasme, pour introduire précisément la question à laquelle je me coltine dans cet écrit : quel rapport peut-on établir cher lecteur, entre clinique - fusse-t-elle institutionnelle -, relation socio-éducative et fantasme freudien de fustigation ?

Réponse en deux temps :

1° « La structure de nos fantasmes inconscients, et par conséquent l'appui que trouvent nos désirs, tient bien à ce que nous puissions traiter notre semblable comme une chose ou un déchet. [...] L'extermination des juifs était pour celui même qui l'a ordonné, un fantasme. Mais cela, c'est précisément ce qu'Hitler ne savait pas. [...] L'eût-il su, il aurait sans doute reculé à la mettre en œuvre dans le réel, du moins c'est ce que nous enseignent la clinique et l'expérience analytique »³⁹.

2° Ainsi donc, les enjeux de jouissance(s) sadomasochiste(s) éclairent cette question

38 La jouissance ne désigne pas seulement, comme on le croit trop souvent, l'éprouvé de plaisir, mais concerne également le déplaisir, dans la mesure où tous deux s'avèrent excessifs : « toujours du côté de l'excès » précise Lacan, pour l'un comme l'autre. L'orgasme, paroxysme du plaisir, ou l'intensité douloureuse, nous offrent une vague idée de l'épreuve, donc de l'éprouvé insaisissable du jouir : excessive, on ne peut la penser, ni la « panser », demeurant par définition hors représentation. Dès lors, M-J Sauret (1999, 59) la définit comme suit : « si elle existait, désigne la satisfaction complète des pulsions érotiques et de destruction ; on ne peut penser la jouissance que comme un défaut, manquante, inexistante. Ce pourquoi Lacan la déduit comme une substance négative ».

39 André, S. 2015. *Le sens de l'holocauste : Jouissance et sacrifice*, Bruxelles, Eds Le Bord de l'Eau, pp 7-8.

intraitable des liens de pouvoir et d'autorité en institution -scolaire, universitaire, du médico-social, de la santé etc. Ils révèlent et déterminent les modalités - démocratiques, tyranniques, consistantes et/ou inconsistantes ... - de croisement entre l'organigramme hiérarchique et l'organigramme fonctionnel, celles de la relation soignant/soigné, éducateur/éduqué, gouvernant/gouverné, aussi bien que les liens entre éducateurs ou entre résidents.

Quelques mots s'imposent donc à présent, sur le lien entre ces passions sadomasochistes et les circuits d'autorité et de pouvoir (en institution en l'occurrence).

Le totalitarisme de la domination-soumission

Ainsi, pour ce qui concerne l'aspect statutaire professionnel, le lien de subordination caractérise-t-il la dimension d'influence contraignante du pouvoir, celui-ci se désignant par le « faire faire », là où la puissance est du côté du « faire »⁴⁰. Qui dit pouvoir, renvoie d'emblée au risque d'abus de - jouissance narcissique et/ou sadique - annexé à son exercice même. Hannah Arendt dans « le système totalitaire, les origines du totalitarisme » (1951) le distingue par ce biais de l'autorité, le pouvoir visant l'abolition de toute liberté, et non sa simple limitation. Abus à tous les étages donc par exemple en institution du médico-social : du directeur sur ses chefs de service, de ces derniers sur les éducateurs, du savoir psychologique ou psychiatrique faisant autorité - et faussement pouvoir dans le champ des savoirs -, du travailleur social sur le patient, l'usager ou le résident, du leader pavillonnaire sur les autres résidents, etc...

Qui dit pouvoir convoque également son contraire, marqué par l'inconsistance à occuper ladite place : familiarité, indécision, copinage, confusion incestueuse des places et des espaces - de réunion par exemple - entremêlant le fonctionnel - puissance de « coordination » d'équipe - et le hiérarchique - pouvoir statutaire du chef de service.

Bref, ces enjeux sadomasochistes sont sans cesse présents dans les échanges langagiers, les conduites, les affects, les fonctionnements et les dysfonctionnements institutionnels. La jouissance infantile détermine son expression formelle par le biais des rapports de domination-soumission :

Soumission au chef ou au meneur afin de ne pas risquer de perdre son amour.

(Toute)-puissance du chef à jouir de l'exercice de son pouvoir et/ou de son autorité sur ses collègues ; parfois jusqu'à sa radicale destitution, effective et/ou symbolique par la révolution ou la grève : le parricide n'est-il pas la clef de voûte de la vie psychique comme l'écrit Pommier⁴¹ ?

Un parricide impossible rajoute-t-il, puisque le meurtre du chef en question n'est autre

40 Assoun, P-L. 2009. « L'inconscient du pouvoir. L'objet du politique de Freud à Lacan », dans Assoun, P-L., Zafiroopoulos, M (sous la dir de). Figures cliniques du pouvoir, Paris, Economica-Anthropos, p 24.

41 Pommier, G. 2019. *Occupons le rond-point Marx et Freud*. Orange : Editions Le Retrait p 67 et pp 60-61.

que celui de ce père primitif, toute jouissance, qui dispose des femelles de la horde animalière. L'on aura ici reconnu l'Urvater du mythe de « Totem et tabou », sans nom, plus mâle alpha et force brute – sadique – que père œdipien pacificateur. Souverain innommable de l'infantile, ce maître de l'imaginaire archaïque règne sur la petite enfance et habite les cauchemars des nourrissons, déguisé en ogre ou en loup.

Un meurtre cependant aussi nécessaire qu'impossible à accomplir, ce qui nous éclaire à la fois :

Sur la soumission masochiste des fils voulant obtenir la rédemption et se décharger de la culpabilité du meurtre par l'obtention de la punition ou avènement de la fustigation. « Soif de soumission » écrit S. André⁴² qui n'est pas sans solliciter son envers, cet « au moins un » transgressif et pervers :

Sur la propension sadique du chef qui, une fois qu'il s'assoit sur le trône du pouvoir, jouit d'occuper la place et de prendre son titre et la nomination qui l'accompagne : roi, président, DG, chef de service, maître -pas seulement d'école- , etc... autant de figures de la jouissance et donc d'incarnations de cet au-dessus de la Loi et des lois du peuple⁴³. Celui-là, il faut qu'il jouisse, qu'il transgresse, que rien ne lui soit interdit⁴⁴.

Ouvertures conclusives

Le traitement de ce mouvement perpétuel d'aliénation-séparation réactualise les mouvements de l'infantile propres au sujet de l'individuel comme du sujet du collectif.

La bonne circulation à l'interne – de soi à soi dans le rapport à cet infantile archaïque – comme dans la relation aux autres constitue donc la clef de voûte d'un dialogue conflictuel – le conflit étant le maître mot de l'approche freudienne – pour un sujet divisé – entre différentes satisfactions pulsionnelles – et ce, par l'opération même de parolisation : le sujet n'étant que représenté dans l'acte de parole, il ne peut que partiellement atteindre au réel de son être – soit le hors sens, ce qui ne rentre pas dans les mots – et rate à se dire « tout », relançant par là-même le désir langagier – le ratage n'étant pas ici synonyme d'échec mais lié à notre condition même d'être parlant.

La « qualité » de ce débat interne caractérise également le débat démocratique reflétant la dimension politique – soit l'être ensemble selon A. Arendt ou plus communément le vivre ensemble – la démocratie n'étant que l'organisation du débat conflictuel permanent – au sein des différents contre-pouvoirs institués – le conflit remplaçant l'affrontement -guerrier. Bref, Sujet de l'inconscient et Sujet de la démocratie coïncident alors.

Telle est l'invention de la pédagogie (et psychothérapie) institutionnelle qui avec Fernand et Jean Oury, ont emprunté à François Tosquelles, père de la psychiatrie institutionnelle

42 André, S. (2015), Ibid, p 73.

43 Pommier, G.(2019), Ibid, p 65.

44 André, S. (2015), Ibid.

et de la réhumanisation du soin : « avant de soigner le patient, il faut soigner le service ».

Que le professionnel puisse (ré)élaborer et traiter ce qui se passe - trop, mal, insuffisamment - pour lui dans la relation - de soin, éducative, pédagogique, clinique etc...- plutôt que de produire du savoir - social, médical, psychologique, neuro cognitif, évaluatif, etc...- sur l'autre - l'enfant, l'élève, le patient, le résident etc.-, c'est restaurer simultanément les dimensions de subjectivation et d'émancipation - démocratiques. Autre façon, à reprendre à nouveau F. Tosquelles et sa métaphore, de marcher sur ses deux jambes, celle de la clinique analytique - dans ce qu'il nomme le contre transfert institutionnel- et du politique -au sens du vivre ensemble et de l'analyse des circuits de pouvoir et d'autorité par exemple dans l'institution de soin.

L'analyse, idéalement en équipe, et le traitement de cet infantile archaïque incombe donc au professionnel, voire mieux à l'équipe socio-éducative, pédagogique etc... « A la vérité, il n'est pas forcé que l'homme soit éduqué. Il fait son éducation tout seul. D'une façon ou d'une autre il s'éduque »⁴⁵. Si l'on ne peut collectiviser le lien de transfert unique et singulier, l'on peut collectiviser néanmoins son analyse⁴⁶.

Cette collectivisation illustre mes propos précédents concernant l'avènement d'une parole conflictuelle. Je fais d'ailleurs mienne celle de Gérard Mendel, qui propose de cultiver le conflit comme valeur, en institution comme dans nos espaces démocratiques : le conflit n'est pas l'affrontement -guerrier des egos. Il renvoie à la notion de *disputatio* issue de la scolastique du Moyen- âge, soit à la dispute, l'expression des désaccords argumentés et critiques - dans l'échange langagier⁴⁷.

La parole s'avère alors transformative – au lieu d'être seulement communicationnelle.

A reprendre l'exemple cité de l'organisation d'une réunion entre professionnels du médico-social, l'exercice de l'esprit critique nécessaire au traitement du vivre-ensemble critique institutionnel, porte d'abord et surtout sur la qualité de circulation de la parole, une parole exprimée un peu-beaucoup-passionnément-à la folie- sur un mode conflictuel et donc démocratique. On y décèle alors l'importance du dispositif actant ladite circulation, celui-ci déterminant la possibilité d'un travail de pensée où puisse advenir sujet de l'individuel et sujet du collectif : est-ce que je peux être en désaccord avec mon collègue ? A fortiori lorsque celui-ci est « mon » chef de service ? Chacun peut-il mettre un point à l'ordre du jour ? Ou bien, c'est le supérieur hiérarchique qui va définir l'ordre et la priorité des thématiques ?

Il en va de même dans la vie d'un groupe classe, telles que les diverses expériences Freinet ou en pédagogie institutionnelle le montrent, autour pour ne citer qu'elle, de l'introduction de l'impression d'un journal par la classe par exemple, dans la modification du rapport maître/apprenant (expérience coopérative d'entraide partagée,

45 Lacan, J. (1974). *Le triomphe de la religion*. Paris : Seuil, Comment faire pour enseigner, Ed. 2005, p 71.

46 Se reporter à : Cabassut, J. (2017). *Bonjour l'institution ! Formation, supervision et pratiques institutionnelles. Freud, Marx, Lacan, Oury, Tosquelles et quelques autres*. Nîmes, Champ Social Editions.

47 Se reporter à : Cabassut, J. (2009). *Petite grammaire lacanienne du collectif institutionnel / L'institution parlante...* Nîmes : Champ Social éditions.

incarnation du lieu du savoir, démocratisation du maître ignorant (Rancière), etc...) . Bref, nous devons développer notre esprit critique sur les dispositifs -explicites et implicites, formels et informels- de circulation de la parole autour desquels ne cessent de se re-jouer les rapports -infantiles- de pouvoir et d'autorité. C'est alors le statut même de la parole qui s'en trouve modifié : transmission d'informations autour d'un message que le récepteur devra réceptionner sans modification - et/ou parole transformatrice d'élaboration - des mouvements de transfert- du sujet dans une adresse d'altérité.

C'est dire l'importance du travail d'équipe et de l'idée de collectif, telle qu'elle est aujourd'hui mise à mal par les protocoles, procédures, démarches qualité et autres objectivations numériques et/ou scientifiques.

Foucault et Deleuze ont eu raison à ce titre, de souligner le passage d'une société de l'enfermement à une société de contrôle. Ce dernier définit même l'information - dans sa conférence visionnaire et prophétique du 17 mars 1987⁴⁸-, comme un ensemble de mots d'ordre ; la communication, quant à elle, concerne la transmission et la propagation d'une information : l'information, c'est exactement le système du contrôle, les déclarations de police étant à juste titre appelées « communiqués », précise-t-il. Bref, quand on nous informe, on nous dit ce que nous sommes censés devoir croire, ou même pas croire, mais simplement nous comporter comme si nous y croyions. Et il en va de même pour ce qui concerne la simple transmission d'informations et autres procédures diverses en institution, son action étant aujourd'hui soumise à un ensemble de mots d'ordre déterminant sa mise au pas.

Ainsi apparaît le discours du nouveau Maître contemporain, lequel résulte d'une alliance singulière, nouant discours de la science moderne - et non antique- et logique de Marché - le discours capitaliste chez Lacan. Cette alliance produit un discours contemporain qui transforme le sujet en objet, sinon en marchandise : fétichisation de la marchandise chez Marx et objet-fétiche pour Freud.

Le discours de la science annonce : « nous allons trouver la molécule, l'objet, l'être -je pense ici à l'homme augmenté- qui supprimera tout manque à être ; ce n'est qu'une question de temps ». Le discours de marché prend le relais : « après quoi, nous le produirons sur une grande échelle afin que chacun comme tous, nous ne manquions de rien ». Nous obtenons alors logiquement en contrepoint selon Lacan, une flambée des radicalismes religieux aux sens des discours de croyance qui ne sont pas uniquement l'apanage des dogmes sacrés : le discours scientifique exponentiel - des technosciences, du big data du numérique, etc...- associé au discours capitaliste - standardisation de l'humain, « Forclusion de la castration, rejet des affaires du sexe et des choses de l'amour » écrivait Lacan à son propos- ne traite en effet que du « comment ? » -d'où la profusion de comités éthiques ; là où le discours religieux ne s'occupe que du « pourquoi ? », soit la dimension du sens - de nos existences d'un point de vue ontologique comme du politique, du vivre ensemble des hommes.

48 Deleuze, G. 1987. L'art et les sociétés de contrôle, En ligne (2015) : https://www.youtube.com/watch?v=4ybvj_Pk7M

Bref, ici gisent les effets de destruction de l'humain, de la planète, du lien social par production accumulation de différents objets d'une jouissance sans limites, sans frein, une jouissance non castrée.

Ainsi, la surproduction d'objets technologiques censés combler notre manque à être met en panne chacun comme tous : l'humain perd le sens de son existence, ce à quoi le discours religieux vient pallier.

« Prolétarisation généralisée » énonce M-J Sauret : chacun avec tous est dépouillé et n'a nul discours de quoi faire lien social, autrement dit de semblant⁴⁹. Le prolétaire est dépouillé de tout, et surtout in fine, du sens, de l'orientation de son existence.

A reprendre les trois métiers impossibles freudiens - dont la seule chose dont on soit sûrs c'est qu'il conduit à une insatisfaction chez celui qui l'exerce-, force est de constater que le travail d'analyse et de traitement incombe au professionnel dans l'exigence des dispositifs - cliniques, éducatifs, pédagogiques etc.- dont il pâtit aujourd'hui.

C'est dire l'importance pour lui mais aussi in fine pour le citoyen de s'intéresser aux dispositifs et autres organisations - cliniques, pédagogiques, socio-éducatifs, politiques etc. - qui participent de la bonne circulation de la parole à la place de la procédure automatisée.

Sans retour, élaboration, traitement de l'infantile, c'est alors l'infantilisation à l'Autre institutionnel qui s'en trouve renforcée. Virginie Despentes l'écrit à sa façon à propos de la révolution politico-subjective du genre : « Si nous n'allons pas vers cet inconnu qu'est la révolution des genres, nous connaissons exactement ce vers quoi nous régressons. Un état tout puissant qui nous infantilise, intervient dans toutes nos décisions, pour notre propre bien, qui – sous prétexte de mieux nous protéger – nous maintient dans l'enfance, l'ignorance, la peur de la sanction, de l'exclusion »⁵⁰.

49 Le prolétaire selon le lien social de type langagier : « il n'y a qu'un seul symptôme social : chaque individu est réellement un prolétaire, c'est-à-dire n'a nul discours de quoi faire lien social, autrement dit semblant ». In Lacan, J. « La troisième », *Lettres de l'école Freudienne de Paris*, N° 16, 1975.

50 Virginie Despentes, *King Kong Théorie*, Éd. Grasset et Fasquelle, p. 29.

ÉDUIQUER À L'INCERTITUDE POUR DÉVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE ?⁵¹

Daniel Favre

A l'heure où dans l'éducation, beaucoup cherchent à réduire chez les jeunes l'attrait pour les « *fake news* » ou les modes de pensée intégristes, en tentant non sans difficulté d'opposer à leurs croyances des vérités scientifiques, voici une proposition à tester visant à permettre aux élèves de développer la capacité d'autorégulation de leurs lobes frontaux dès le plus jeune âge, dans trois types d'actions : percevoir, ressentir et penser.

Nos recherches franco-canadiennes sur la violence et l'échec scolaires nous ont permis d'observer à travers les différents tests utilisés que la différence principale qui distingue les groupes d'adolescents désignés comme violents par les enseignants des témoins non-violents, c'est leur déficit d'autorégulation dans le domaine des émotions et dans celui de la pensée. Parallèlement, une étude épistémohistorique a permis d'identifier quatre postures caractérisant le mode de pensée scientifique ou non-dogmatique qui favorisent une plus grande autorégulation de l'activité de penser. Cependant, celle-ci ne devient possible en pratique que si le jeune peut prendre en compte l'impact de ses ressentis sur son activité de penser et réciproquement. En effet l'étude du cerveau humain nous impose une réalité biologique : les processus cognitifs et affectifs ne sont pas disjoints mais interreliés.

Il est également nécessaire que le jeune dispose d'un modèle complexe des motivations pour lui permettre de repérer les ressentis associés à la pensée dogmatique et aux emprises pour pouvoir les distinguer des plaisirs et des frustrations associés à la pensée scientifique et à la pratique de l'esprit critique.

Cette proposition revient à éduquer à l'incertitude et à la liberté.

51 FAVRE D. (2020), *Éduquer à l'incertitude pour développer l'esprit critique ?* In KARRAY, A. (éd.). *Penser les émotions dans l'espace scolaire*. Marseille, Presses Universitaires de Provence, p. 87-97. <https://books.openedition.org/pup/38868> (autorisation des PUAM).

1. Introduction

L'existence au sein d'un univers comme le nôtre, complexe et fluctuant, demande de pouvoir modifier nos représentations rapidement et donc de ne pas être affectivement trop attachés à des certitudes. Si on tient compte de la réalité de notre fonctionnement cérébral impliquant la non séparabilité des processus de la pensée ou de la raison avec les processus affectifs et émotionnels, l'esprit critique ne peut se développer progressivement chez les enfants et les jeunes que s'ils parviennent à s'autoréguler, à sentir quand leur pensée se ferme, se dogmatise ou au contraire quand elle s'ouvre, accepte la déstabilisation et conjointement à penser ce qu'ils ressentent en temps réel. Penser ce que l'on sent et sentir ce que l'on pense donne ainsi une meilleure prise sur le réel en nous permettant plus facilement d'accepter sa complexité et la difficulté à prévoir les événements. Ce chapitre propose une réflexion sur la pertinence de l'éducation à l'incertitude, qui passe par l'intégration de la pensée et de l'affect, comme clé pour développer l'esprit critique chez les enfants et les adolescents en milieu scolaire.

2. Notre cerveau reconstruit la réalité

Pour mieux comprendre le fonctionnement des êtres humains et se comprendre soi-même, je trouve judicieux de se rappeler que métaphoriquement les lobes frontaux constituent notre "cabine de pilotage"⁵² (Favre, 2010). C'est en effet à ce niveau seulement que nous pouvons prendre conscience de nos perceptions et les associer à des mots. C'est donc grâce au fonctionnement des lobes frontaux que nous nous représentons consciemment le réel et que nous pouvons nous auto-réguler. Mais, par exemple dans le cas de la vision, avant d'arriver dans le centre intégrateur constitué par les lobes frontaux, l'information transite dans plusieurs autres centres intégrateurs. Le premier c'est la rétine elle-même dont les neurones vont avoir une activité modulée par le second centre situé dans le thalamus, lui aussi modulé par le 3ème constitué par les aires corticales occipitales, elles-mêmes modulées par les aires associatives temporales, modulées à leur tour par les lobes frontaux. Chaque centre intégrateur dispose donc, par ces boucles de rétroaction, de la possibilité de modifier la perception (ici visuelle) en fonction des expériences sensorielles préalables qui l'ont programmée. En clair, on voit mieux ce que notre passé nous a préparés à voir. Et donc, on voit moins bien le reste.

Hubel et Wiesel (1965) dans leur étude de la plasticité neuronale ont en effet montré que des chatons qui ont eu un environnement visuel fait uniquement de motifs verticaux, ne pouvaient pas détecter ensuite les formes horizontales ou obliques. Si chacun des centres intégrateurs opère une fonction de filtre et de modulation alors la réalité perçue n'est pas une réalité réelle mais une réalité reconstruite. Ce n'est pourtant pas ce que nous croyons et rares sont les moments où nous nous demandons si nous rêvons ! Cette reconstruction du réel par notre cerveau implique donc d'avoir du recul, de pouvoir douter de la réalité de nos perceptions, de prendre conscience de nos

52 Les lobes frontaux permettent à chaque être humain d'avoir trois prises sur le temps, deux sur l'espace et une sur nos émotions, soit 6 capacités.

filtres...

Une éducation visant le développement de l'esprit critique devient donc indispensable pour pouvoir vivre ensemble avec des perceptions du monde inévitablement dissemblables. Chacun possède en effet une carte du monde qui lui est propre qui résulte de comment se sont programmés au cours de sa vie les différents centres intégrateurs de son cerveau.

Mais ce n'est pas la seule raison de développer l'esprit critique dès le plus jeune âge. Depuis plus de 40 ans, de nombreux neurobiologistes ont constaté que dans le cerveau les neurones associés aux processus cognitifs ne fonctionnent pas de manière indépendante des neurones dont l'activité est associée à celle des émotions et des ressentis en général. À de nombreuses reprises depuis 1991, j'ai tenté d'attirer l'attention des pédagogues sur les conséquences que cela pouvait avoir dans la manière d'éduquer et d'enseigner en évoquant l'interaction entre émotion et cognition dans le changement de représentations. Cette interaction signifie que de manière permanente ce que nous pensons produit des émotions, des ressentis divers, conscients ou non, et que ces ressentis vont à leur tour contribuer à moduler notre activité de penser et la carte du monde qui en résulte.

Sans esprit critique on ne peut que se sentir en sécurité avec les gens qui pensent comme soi et se sentir en danger avec les autres. De là à aimer les premiers et détester les seconds, le pas peut être vite franchi. Les conflits inévitables liés aux différences de perception du monde au sein d'une communauté peuvent alors dégénérer en violence.

3. Science, motivations et esprit critique

Une communauté semble avoir échappé à ce sort. Sur notre planète, la communauté scientifique ne tient pas compte des frontières. Elle rassemble les humains, quels que soient leur sexe, leur âge, leur état de santé, la couleur de leur peau ou leurs options politiques ou religieuses, partageant une intention commune : celle d'objectiver le réel par la critique continue des résultats et des modèles⁵³.

Cette communauté diffère donc de la plupart puisque dans celle-ci chacun est amené à critiquer le travail des autres c'est d'ailleurs ainsi qu'il est validé dans les publications scientifiques. Les conflits, les disputes, les coups bas langagiers peuvent exister mais sans que cela dégénère en guerres ou en meurtres.

Comment s'est développée la communauté scientifique et quelle est son origine ? « En l'espace de moins de trois siècles, le monde grec a connu l'invention de l'alphabet phonétique, de la monnaie et de la démocratie. Ces trois événements, bien qu'ils aient chacun leur explication historique propre, s'articulent avec la naissance de la science et

53 Un numéro spécial de Recherche en éducation : 32, 2018, montre qu'il n'y a pas une seule façon de concevoir la démarche scientifique. Les conclusions rapportées ici résultent d'une étude épistémohistorique montrant comment, en 2600 ans, les humains en Occident affinent des postures épistémiques pour traduire en actes cette intention d'objectivité.

de la philosophie. » (Pichot, 1991).

Des épistémologues comme Karl Popper ont relevé un événement fondateur au VI^{ème} siècle avant JC, à Milet en Ionie dans une colonie grecque d'Asie Mineure. Une relation pédagogique marquante et déterminante se serait produite entre Thalès le maître et l'élève Anaximandre : l'élève va critiquer son maître. Mais surtout, Thalès aurait dit : « C'est intéressant ! » et donné un ordre : « Continue ! » .

Un changement de valeur, de mode de rapport au savoir et à l'autorité s'est ainsi produit attribuant plus d'intérêt à la critique des connaissances qui, en déconstruisant le discours, lui permet de progresser qu'à la conservation des connaissances sous forme de certitudes. Cela va devenir une tradition dans les écoles ioniennes, les élèves critiquant les maîtres, tradition à l'origine de la science et de la philosophie qui a amené beaucoup plus tard Bachelard (1938) à penser que la science n'avance que par rectification d'erreurs⁵⁴.

Si un être humain peut accepter la critique qui dérange, diminue **sa sécurité cognitive**, qui nous frustre, en *motivation de sécurisation*, c'est nécessairement parce qu'il existe en chacun d'entre nous une autre motivation, une *motivation d'innovation*, qui nous pousse à explorer, à innover et à comprendre comme l'ont fait certains comme Archimède ou Marie Curie.

Dans le cadre de nos recherches sur la violence et l'échec scolaires, nous avons en effet construit un modèle complexe d'un être humain comportant trois systèmes de motivation antagonistes et complémentaires :

- 1. *La motivation de sécurisation* (SM1) nous fait nous sentir bien dans les situations déjà expérimentées et reconnues comme sécurisées donc elle nous fait ressentir comme attirants le connu et le maîtrisé et il est perçu comme agréable le fait que d'autres personnes pensent comme nous, confortent ou valident notre point de vue. Tout cela nous place en référence externe. Inversement toute exploration, adaptation ou apprentissage nous fait ressentir de l'anxiété, ressenti qu'il faut dépasser pour aller plus loin, pour apprendre, pour innover, explorer.
- 2. *La motivation d'innovation* (SM2) est complémentaire du SM1: quand nous sommes en sécurité, nous commençons à ressentir une frustration et l'ennui liés à la routine et aux répétitions. Cette motivation nous pousse alors à explorer, à résoudre de nouveaux problèmes, à voir dans les difficultés des défis attrayants et à rencontrer des personnes qui pensent différemment de nous. Comprendre toujours plus devient un besoin et une source de plaisir qui s'entretiennent mutuellement et nous placent en référence interne. On n'a plus besoin de l'autorisation ou de la reconnaissance des autres. Le plaisir est particulièrement intense quand cela nous a demandé un effort pour réussir

54 « D'ailleurs, l'expérience immédiate et usuelle garde toujours une sorte de caractère tautologique, elle se développe dans le règne des mots et des définitions ; elle manque précisément de cette perspective d'erreurs rectifiées qui caractérise, à notre avis, la pensée scientifique ». (Bachelard, 1983, p. 10).

l'apprentissage ou résoudre un problème : « Euréka ! » cria Archimède. On raconte même que celui-ci était si joyeux d'avoir trouvé la solution du problème posé par le roi Hiéron, qu'il sortit de sa baignoire et traversa la ville de Syracuse, tout nu, en criant « *j'ai trouvé !* »⁵⁵. SM1 et SM2 étant complémentaires, être un minimum en sécurité favorise la prise de risque de la déstabilisation cognitive et affective. Mais on peut également constater que des individus peuvent aussi, obéissant à une troisième sorte de motivation, s'accrocher à leurs idées.

- 3. *La motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction* (SM1p) constitue en effet une hypertrophie de la motivation de sécurisation. L'anxiété, pas toujours consciente, devant une situation nouvelle pouvant déstabiliser nos représentations devient dans ce cas insupportable et angoissante et doit être évitée à tout prix. SM1p et SM2 sont antagonistes. Sous l'effet de cette motivation nous allons nous attacher affectivement à nos idées, nos croyances, nos préférences, nos vérités et considérer comme ennemis ceux qui peuvent les critiquer et les faire évoluer. L'addiction aux certitudes qui en résulte peut nous rendre ainsi agressifs pour les autres et pour nous même, au point qu'il peut devenir très dangereux de critiquer une idée qui nous est devenue chère.

En 2013, je me demandais : comment pouvons-nous si souvent perdre notre liberté de penser et devenir dépendants d'idées, de certitudes ? L'Homme serait-il le seul mammifère à pouvoir devenir « esclave » d'une idée et à avoir besoin de s'accrocher à ses certitudes, souvent d'ailleurs de façon collective. Cette addiction semble être à la source des fanatismes et de certains choix de société. Notre modèle économique actuel ne pourrait-il pas en partie en résulter ? (Favre, 2013).

Une telle vision interpelle la façon d'enseigner. En effet, si les connaissances sont trop stabilisées, elles deviennent des « vérités immuables », des représentations sur lesquelles on peut s'étayer affectivement, leur stabilité devenant un besoin. Leur modification devient ensuite extrêmement difficile : les idées nous possèdent et nous perdons notre statut de sujet. Quel type de citoyen allons-nous devenir dans ce cas ?

4. L'originalité du mode de penser scientifique

La démocratie et la science ont une origine commune mais en quoi finalement la pensée scientifique se distingue-t-elle d'une autre forme de pensée ? Quelles sont les postures cognitives ou épistémiques qui en font son originalité ? Les termes postures cognitives et épistémiques désignent des manières de se disposer intérieurement, corps et esprit, pour accueillir et traiter de l'information dans un acte de connaissance. L'origine de la première posture épistémique est ancienne et impossible à dater. Lors d'une communication à l'occasion du cinquantième anniversaire de la commission française pour l'Unesco, Yves Quéré de l'Académie des sciences, cité par Brunsvick et Danzin

55 <https://www.maths-et-tiques.fr/index.php/histoire-des-maths/mathematiciens-celebres/archimede>

(1998) déclarait : « *Dans le jardin d'Eden, Yahvé ordonne à Adam de nommer tous les oiseaux du ciel et toutes les bêtes de la Terre ce qui désigne en Adam, symboliquement ou poétiquement, comme vous voudrez, le premier homme de science. En effet, nommer est l'acte élémentaire par lequel nous inaugurons ce grand dialogue avec la nature que nous appelons maintenant la science, car notre façon de mettre l'ordre dans l'apparent chaos qui nous entoure...* » (p. 25)

La première posture épistémique, associée à la démarche scientifique porte sur le **mode de formulation** et le passage de l'implicite (le non-dit, le non formulé...) vers l'explicite (dénominations, définitions, classifications...)

Registre de l'implicite ←————→ **Registre de l'explicite**

La deuxième posture épistémique, associée à la démarche scientifique, concerne le **mode d'administration de la preuve**. C'est la «révolution» de Thalès : le passage de la généralisation abusive ou systématique vers une re-contextualisation du domaine de validité de l'énoncé par la recherche de contre-évidences.

Construction de systématique ←————→ **Recherche critique du domaine de validité**

Une autre façon d'établir la preuve a émergé : plutôt que de chercher à prouver un énoncé en accumulant des arguments le validant, on reconnaît l'intérêt, plus grand pour le développement de la pensée, de rechercher des contre-exemples et ainsi de **critiquer cet énoncé**.

La troisième posture épistémique, associée à la démarche scientifique, repose sur un **changement d'attitude par rapport aux connaissances** : le passage de la croyance, du dogme, de l'énoncé figé à jamais vers une pensée « moins ferme », ouverte, vers des questions, des hypothèses, des modèles *approximatifs et provisoires*. Au XVIIème siècle, Descartes propose de dissiper les préjugés, de suspendre le jugement pour se donner le temps de penser : « *j'apprenais à ne rien croire trop fermement, ainsi je me délivrais peu à peu de beaucoup d'erreurs qui peuvent offusquer notre lumière naturelle* ».

Certitudes ←————→ **Hypothèses**

La quatrième posture épistémique, associée à la démarche scientifique, **concerne l'attitude par rapport à la subjectivité**. Avant les neurosciences, la phénoménologie représentée par les apports d'Husserl au XIXème siècle replace la perception du monde dans les horizons de la vie subjective. Pour Husserl (1859-1938), « tout ce que nous nommons objet, ce dont nous parlons à titre de réalité, ce que nous tenons pour possible ou invraisemblable..., tout cela est déjà par là même un objet de conscience » (1913)⁵⁶. Comme nous l'avons déjà évoqué, ce que nous appelons « réalité » est une reconstruction subjective déterminée par les « filtres » de notre cerveau. Cette quatrième posture épistémique, c'est la substitution de la tendance à projeter ses émotions sur le monde extérieur, par une prise en compte de manière réflexive des effets de notre subjectivité (désirs, peurs, systèmes de motivation...) sur notre propre

56 Husserl E, vol 3 § 135, p. 329 ; trad. fr. § 135 Objet de conscience – Passage à la phénoménologie de la raison p. 452.

pensée. Comme illustration de cette « révolution », prendre en compte sa subjectivité devient un critère de scientificité (Schiff, 1992)

Projection ←————→ **Réflexion**

Les épistémologues du XXème siècle ont montré que la frontière entre une pensée scientifique et une autre qui ne le serait pas, est très difficile à repérer voire impossible quelquefois. Pourtant, les apports se complètent : Popper (1965) a mis l'accent sur la critique qui empêche la formation de systèmes de pensée clos, Kuhn (1962) montre comment cela se passe entre chercheurs scientifiques depuis quatre ou cinq siècles, Feyerabend (1979) aborde le processus de l'invention et montre comment il s'oppose à l'ordre précédemment établi par d'autres chercheurs.

Ceci amène à conclure provisoirement avec Bachelard (1938) que les faits et les idées ou les théories n'existent pas isolément et avancent ensemble, cette avancée consomme et utilise ce qui *a posteriori* est interprétable comme des erreurs et ce qui nous relie dans cette avancée c'est plutôt un "état d'esprit scientifique" ou une "intention d'objectivité" comme le pense Gonsseth (1975).

5. Quatre règles de pensée pour développer l'esprit critique

Cherchant à caractériser cet état d'esprit ou cette intention et en utilisant ce survol épistémologico-historique de la science, j'ai ainsi été amené à identifier et à définir "*quatre attitudes ou postures*" qui seraient au service du projet d'objectivité qui caractérise la démarche scientifique.

On peut remarquer que les quatre postures épistémiques associées à la démarche scientifique ont pour effet de rendre possible une pensée à la fois non dogmatique et complexe. Elles nous ouvrent la porte permettant à la pensée de se critiquer, de se réformer, de se déstabiliser et de progresser. Le développement de la science, quand le contexte social démocratique s'y prête, en est une illustration. À l'opposé des postures de la démarche scientifique que nous avons identifiées, apparaissent quatre postures qui visent à maintenir le contenu de notre pensée stable et simplifié et correspondent à ce que nous avons appelé le fonctionnement dogmatique.

Or dans le cadre de nos recherches sur la violence et l'échec scolaires, nous avons montré que les élèves agressifs et violents présentent plus que ceux désignés comme non violents un recours important au fonctionnement dogmatique. Inversement, les postures non dogmatiques de la science correspondent à celles permettant aux élèves de s'autoréguler. Nous avons pu montrer que la prévention et la transformation de la violence devenaient possibles en entraînant les jeunes à devenir sensibles aux déplacements de leur activité de pensée entre les deux modes de fonctionnement dogmatique et non dogmatique.

Utilisant cette représentation cérébrale cognitivo-affective complexe du jeune pour nos recherches sur la violence et l'échec scolaires et constatant que chez les élèves

concernés existait un déficit d'autorégulation, nous avons pu en effet démontrer que si nous donnions aux jeunes les moyens éducatifs de s'autoréguler, de « penser ce qu'ils ressentent ET de sentir ce qu'ils pensent » alors la violence et l'échec scolaires devenaient réversibles (Favre, 2007, p. 170 (1ère édition) et 2019 p.192).

Pour s'autoréguler, utiliser des fonctions latentes inhérentes aux lobes frontaux et « penser ce qu'ils ressentent », les jeunes vont avoir besoin d'une carte plus précise d'eux-mêmes. La représentation socialement la plus partagée de nos motivations opère juste une distinction entre ressentis agréables et désagréables. Le modèle que nous proposons aux jeunes⁵⁷ est plus complexe dans la mesure où il comprend trois systèmes de motivation et non pas un seul (cf. SM1, SM2, SM1p). Ce modèle permet ainsi de qualifier plus précisément leurs plaisirs et leurs frustrations. Ils vont ainsi apprendre à distinguer trois sortes de plaisir lorsque leur pensée se ferme ou se dogmatise et lorsqu'elle s'ouvre ou se dé-dogmatise et cela pour chacune des quatre postures épistémiques.

C'est en effet seulement quand la pensée s'ouvre que l'esprit critique peut se manifester quand le plaisir SM1p de posséder une certitude peut être remplacé par le plaisir SM2 : celui de construire une représentation du réel, nouvelle et/ou plus précise permettant de mieux le comprendre et d'agir sur lui plus efficacement, il faut signaler que cela demande un effort donc une frustration en SM1 !

6. Du dogmatisme à l'ouverture : apprendre à sentir ce que l'on pense

La pensée dogmatique est ainsi caractérisée par quatre postures qu'il s'agit de reconnaître consciemment avant que cela ne devienne un nouvel automatisme :

- 1 - la personne a recours à l'implicite pour s'exprimer, cela ne demande presque pas d'effort ;
- 2 - les énoncés ont un caractère de vérités absolues et de jugements définitifs (verbe être au présent de l'indicatif, absence des autres modes et des autres temps) ;
- 3 - l'argumentation ne vise qu'à prendre en compte les « faits » qui confirment l'a priori personnel en négligeant tous les autres et procède à des généralisations abusives ;
- 4 - la personne occulte ses propres émotions et ses sentiments mais elle les extériorise en les projetant, sans s'en rendre compte, sur son environnement. Le trait le plus saillant est la propension à faire disparaître les marques de l'énonciateur et de sa subjectivité (le « Je » disparaît au profit du « Il » ou du « Nous »). Dans cette situation, je suis possédé(e) par ma pensée du moment, « j'en suis sûr ! », à ce moment là (seul ou en groupe), je n'ai pas conscience de la projection de mes désirs et de mes peurs sur les autres, sur le monde. Je deviens

57 Et aux moins jeunes lors des formations d'enseignants.

« un(e) autre »...

On peut remarquer que la motivation de sécurisation (SM1) est dominante dans le fonctionnement dogmatique, ce n'est pas gênant si le « sujet » en est conscient mais dans le cas contraire il existe un risque de glissement non conscient vers l'addiction aux certitudes (SM1p).

La pensée ouverte se traduit par des attitudes ou des postures cognitives opposées. Prenons un exemple d'énoncé dogmatique sous forme de certitude, exemple qu'on pourrait travailler avec les jeunes : « la pollution augmente sur la Terre ».

Elle implique de :

- 1 - prendre conscience que l'autre est différent de soi et que pour communiquer efficacement avec lui, il faut expliciter suffisamment son propre point de vue, nommer, distinguer, etc. ; donc qu'entend-t-on par « pollution », est-elle visuelle, olfactive... peut-on la quantifier, la comparer ? Tout cela demande un effort et de « lutter contre la paresse cognitive ». Les mots sont l'équivalent des logiciels pour nos neurones, plus ils sont nombreux et précis, plus nos représentations mentales le sont et nos actions efficaces.
- 2 - attribuer un caractère approximatif et provisoire aux énoncés (formulation d'hypothèses, questionnements, emploi du conditionnel, de formules pour suspendre le jugement : « Il me semble », « Peut-être ») ; dans le cas de la « pollution », on peut ouvrir sa pensée par la forme interrogative : « la pollution augmenterait-elle ? » En faisant cela on sort un peu de la certitude qui obnubilait notre pensée, donc on change de système de motivation dominant. Une bonne façon de s'entraîner à cette posture, c'est de demander aux jeunes d'étalonner de 1 à 10 le degré de certitude : 1 = pas sûr du tout et 10 = complètement certain.
- 3 - repérer et exposer les limites dans lesquelles l'énoncé trouve sa validité ou son domaine d'application (par exemple, recherche de contre-évidences). On retrouve ici la critique du discours de Thales par Anaximandre ; si affectivement on peut l'accepter, ce qui fut le cas de Thales, alors la pensée peut se réformer, s'enrichir, se transformer... Dans le cas de la pollution et selon l'âge de l'élève et le niveau scolaire, on peut lui demander, ce qu'il a vu ou lu lui-même à propos de la pollution, ce qu'il a entendu, par qui, quels sont les domaines concernés, quelles sont les différences avec avant, qui les a étudiées, comment ces recherches ont été validées... Ainsi chacun peut, par la critique, participer à la recontextualisation de l'énoncé et s'inscrire dans la démarche scientifique.
- 4 - prendre en compte la subjectivité de la personne qui parle ou qui s'est exprimée si c'est de l'écrit. Ceci devient possible quand la personne peut identifier ses besoins, ses émotions (peurs et désirs frustrés ou non) et les situer dans leur contexte. Non pour les nier, mais pour leur donner le droit d'exister et de se manifester, sans pour autant prendre toute la place (débordement émotionnel). Il s'agit ici de prendre conscience des ressentis produits par l'énoncé dogmatique : « la pollution augmente » et de l'effet de mes désirs (SM1, SM2 ou

SM1p) et de mes peurs sur ma propre pensée, de leur effet minorant, majorant ou déformant selon les cas et pouvant aller jusqu'à l'hallucination ; ainsi je reste moi, un « sujet en devenir ». Le schéma suivant résume les déplacements possibles entre le pôle de stabilisation de la pensée et celui de la déstabilisation permettant l'apprentissage et l'exercice de l'esprit critique.

POLE DE LA PENSÉE FERMÉE	DÉPLACEMENTS DE L'ACTIVITÉ DE PENSER ENTRE LES DEUX PÔLES	POLE DE LA PENSÉE OUVERTE
<p>Ce pôle contribue à stabiliser et à simplifier les représentations, il permet le partage des connaissances et le fonctionnement social et correspond à la « science normale » de T. Kuhn. La motivation de sécurisation (SM1) est dominante. Hypertrophié, le fonctionnement dogmatique est associé à la violence et à l'addiction aux certitudes, la motivation d'addiction (SM1p) devient dominante et la critique impossible.</p>	<p>En fonction des 4 postures cognitives, déplacement du curseur, précurseur d'un ressenti conscient.</p>	<p>Ce pôle permet la déstabilisation (cognitive et affective) des représentations présente au cœur de tout apprentissage, il correspond aux situations de « crises scientifiques » et de changement de paradigmes et à une mise en acte d'une pensée complexe ouverte à la critique.</p> <p>La motivation d'innovation est dominante (SM2).</p>

Tableau 1. Des feedbacks pour prendre conscience des mouvements de l'activité de pensée

7. Les enseignants désirent-ils avoir des élèves formés à l'esprit critique ?

L'objectif officiel de l'École est bien la formation de la personne⁵⁸, l'émancipation d'un sujet libre et responsable mais les enseignants sont-ils entraînés pour cette tâche et à quel moment de leur formation ? Le passage pendant 20 ans à l'école comprenant la formation universitaire n'a, en effet, pas souvent préparé les futurs enseignants à rencontrer des Anaximandre et à bien vivre la rencontre avec des élèves qui pourraient critiquer leur discours, excepté peut-être si eux-mêmes ont vécu la situation d'Anaximandre quand ils étaient élèves avec des maîtres qui n'étaient pas Thalès et qui

58 Circulaire n° 97-123 de mai 1997, le domaine n°3 du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » du 31 mars 2015 : « la formation de la personne et du citoyen ».

souhaiteraient maintenant faire connaître à leurs élèves le goût de la liberté de penser et le plaisir sans limite de la motivation d'innovation. En revanche des enseignants qui n'auraient pas identifié leur besoin personnel de certitudes, pourraient avoir de la difficulté à vivre de telles situations et se sentir peu enclins (en motivation de sécurisation) à donner aux élèves les moyens, à travers les 4 règles précédentes, de critiquer leur discours.

En revanche, nous avons pu démontrer qu'après une formation comprenant un double entraînements à reconnaître leurs systèmes de motivation en temps réel ainsi qu'à sentir l'ouverture et la fermeture de la pensée, les enseignants donnant l'exemple vont permettre à leurs élèves de fonctionner de manière moins dogmatique... même si le contexte : la famille, les médias, les hommes politiques ne donnent pas trop l'exemple pour le moment (Favre, 2019).

8. Pour conclure : Plaidoyer pour une éducation à l'incertitude

Si on comprend que les sciences ne peuvent produire que des modèles ou des théories approximatives et provisoires et que les résultats obtenus découlent d'un calcul de probabilités alors on réalise que les sciences ne peuvent pas produire de certitudes. Pour ne pas prendre le risque d'opposer des certitudes dites « scientifiques » à des certitudes ayant d'autres origines et ainsi de créer des guerres inter-dogmatiques dangereuses, je propose que dès le plus jeune âge chacun reçoive une « éducation à l'incertitude ». L'objectif est que chacun puisse faire évoluer ses représentations et se sentir à l'aise, en sécurité dans un monde réel où règnent l'impermanence et l'inattendu.

Penser que cognition et émotion forment un couple inséparable (Favre & Reynaud, 2000) nous fait rentrer dans la pensée complexe et dialogique, ce qui ne va pas de soi. La spécialisation des sciences exerce en effet une simplification inévitable du réel. Et même si les neurosciences sont beaucoup plus à la mode aujourd'hui que lorsque je les ai quittées pour rejoindre les sciences de l'éducation en 1991, nous trouvons largement diffusés mais souvent de manière distincte des travaux des *neurosciences affectives* et ceux des *sciences cognitives* (Cf. l'historique de Gardner, 1985), ces dernières reposant sur une métaphore forte qui est celle de l'informatique.

Or comme on l'a vu, mobiliser la raison et rien que la raison ne peut suffire pour inciter autrui à critiquer sa pensée ou le contenu de pensée auquel il a adhéré. Ceux comme Gérald Bronner (2016) qui se sont intéressés à la dé-radicalisation ont dû s'en apercevoir, même s'ils ne partagent pas un des concepts de notre modèle qui est l'addiction aux certitudes (Favre, 2013). La première alerte permettant de nous autoréguler n'est pas d'ordre intellectuel ; elle provient, en effet, de nos ressentis affectifs. Le complotisme, la radicalisation ou tout fonctionnement demandant une adhésion inconditionnelle à une idée engage, souvent de manière inconsciente, la motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction. La prise de conscience du fonctionnement de nos trois systèmes de motivation permet également de repérer l'esprit critique lorsque c'est la motivation d'innovation qui pousse à l'action.

D'où l'importance de favoriser l'autorégulation chez les enfants par un entraînement à « penser ce que l'on ressent et à sentir ce que l'on pense ». Ce n'est donc pas une croisade contre les idées fausses qui est proposée mais une invitation faite à chacun à bien se connaître et à éduquer les jeunes dans ce sens.

L'éducation à l'incertitude et à la liberté devient possible quand on commence à sentir ou à ressentir les déplacements de l'activité de pensée entre la « pensée fermée dogmatique et projective » et la « pensée ouverte non dogmatique et réflexive » et l'inverse. On peut alors comprendre qu'un enseignement présenté de manière trop dogmatique risque d'engendrer des représentations difficiles à déstabiliser et de créer artificiellement le besoin d'avoir des certitudes. À l'opposé, l'entraînement aux quatre postures cognitives de la pensée non dogmatique va favoriser la formation d'un citoyen capable de s'autoréguler donc difficile à manipuler et apte à faire évoluer ses représentations tout au long de la vie.

Une éducation scientifique qui comprendrait dès le plus jeune âge⁵⁹ un apprentissage à la pensée non dogmatique pourrait constituer un garde-fou efficace et durable pour résister aux emprises (idéologiques, religieuses, familiales, consuméristes, complotistes...) et prévenir l'attrait pour les fondamentalismes et le fanatisme.

9. Bibliographie

- Bacherard, G. (1983). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin. (Première édition en 1938)
- Husserl, E. (1913) trad. fr. P. Ricœur (1950), *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*, Livre premier : Introduction générale à la phénoménologie pure, Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de philosophie ».
- Bronner, G. (2016). *La Pensée extrême, comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*, Paris : PUF.
- Brunsvick, Y & Danzin, A. (1998). *La responsabilité des nouvelles technologies de l'information et de la communication*. In Y. Brunsvick et A. Danzin (Eds.), *Naissance d'une civilisation : le choc de la mondialisation*, (25-26). Paris : Unesco.
- Descartes, R. (1960). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Paris : Garnier frères.
- Favre, D. et Reynaud C. (2000). *Des représentations obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement*, *Éducation et francophonie*, 28 (2) (télé-accessible à l'adresse : <http://www.acelf.ca/revue/>).

59 Par exemple, j'ai vérifié qu'un enfant de trois ans pouvait mobiliser à bon escient le terme « peut-être ».

- Favre, D. (2010). *Quand les neurosciences inspirent l'enseignement*. Cerveau & Psycho, (41), 52-59.
- Favre, D. (2013). *L'addiction aux certitudes : ce qu'elle nous coûte et comment en sortir*. Gap : Yves Michel.
- Favre, D. (2016). *L'éducation à l'incertitude : enseignants, élèves : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.
- Favre, D. (2019). *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*. Paris : Dunod. (Première édition en 2007)
- Gonthier, F. (1975). *Le référentiel univers obligé de médiatisation*. Lausanne: L'âge d'homme.
- Feyerabend P. (1979). *Contre la méthode, esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Le Seuil.
- Gardner, H. (1993). *Histoire de la révolution cognitive: La nouvelle science de l'esprit* (Peytavin, J-L., Trans.). Paris: Payot. (Ouvrage original publié en 1985)
- Hubel D.H. et Wiesel T.N. (1965). *Binocular interaction in striate cortex of kittens reared with artificial squint*. Journal of Neurophysiology, 28(6), 1041-1059.
- Husserl E. (1913) *Ideen zur einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch :Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie, Dordrecht.
- Kuhn T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*, trad. fr., Paris, Flammarion, 1983.
- Pichot, A. (1991). *La naissance de la science* (2ème tome). Paris : Gallimard.
- Popper K. (1965). *Conjectures and Refutations*, Londres, Routledge et Keagan Paul (éd.), trad. fr., Paris, Payot, coll. « Conjectures et réfutations », 1986.
- Schiff, M. (1992). *L'homme occulté. Le citoyen face à la science*. Paris : Editions Ouvrières.

CONCLUSION : QUELQUES PISTES POUR SORTIR DE LA CRISE

L'ensemble de ce dossier invite avec des angles d'approche différents mais complémentaires à prendre en compte la dimension affective de l'être humain. Il porte ainsi un regard critique sur l'habitude culturelle de sous estimer la dimension affective en surinvestissant la rationalité. L'esprit critique ne relève pas seulement d'une capacité à argumenter de manière logique mais également comme on l'a vu des systèmes de motivation impliqués. En donnant une trop grande place à la rationalité, il devient alors possible de se déconnecter du réel. Une crise résulte en effet d'un décalage ou d'un désajustement avec le réel et lorsque ce qui est à l'origine de cette perte de contact n'est pas corrigé les symptômes de la crise se reproduisent avec une intensité croissante. La crise qui nous touche aujourd'hui n'est pas nouvelle mais elle concerne tous les domaines, celui de la santé attire plus l'attention depuis début 2020 mais le dérèglement climatique, la politique ou le monde scientifique connaissent des rebonds importants et révèlent combien il est difficile de changer individuellement et collectivement.

Sachant que continuer à produire toujours la même chose ne peut que conduire à rencontrer un mur ou une limite en général brutale, le présent dossier expose trois types de causes qui, ensemble, produisent et entretiennent la crise.

1 – La propension à simplifier le réel complexe comme par exemple l'enchaînement linéaire qui amène à penser qu'une maladie a pour origine un microbe et pour traitement un médicament ou un vaccin. Fadi El Hage montre combien l'adoption de la pensée complexe et la prise en compte des boucles récursives pourraient nous permettre de ne pas nous enfermer dans des représentations hygiénistes souvent autoritaires qui ont comme points communs de s'opposer à l'autonomie et à la maturation affective des individus. Une éducation à la santé devient possible, inversement, quand on aborde les différents éléments (biologiques, psychologiques, sociologiques et spirituels) qui contribuent au développement et au renforcement de notre système immunitaire.

2 – Jacques Cabassut pointe de manière complémentaire l'origine des crises dans la dimension de nous- mêmes qui a peur et refuse de grandir, de faire les deuils nécessaires , et projette à l'extérieur de nous et en position parentale des « entités » qui savent ce qui est bon pour nous. Avant Freud, Kant stigmatisait déjà la grande majorité des humains qui restaient des « mineurs » sachant que devenir « majeur » impliquait de renoncer au plaisir de l'irresponsabilité. L'apport de la réflexion psychanalytique consiste justement à nous rappeler que c'est la responsabilité de chacun de mieux se connaître et d'accepter et comprendre l'inconscient en soi pour pouvoir devenir un peu

plus un sujet auteur de sa pensée et de ses actes.

3 – Nous percevons le réel avec un organe particulier qui est notre cerveau couplé avec des capteurs externes (les récepteurs sensoriels) et internes (propriocepteurs et viscérocepteurs) mais l'interprétation des signaux reçus dépend étroitement de nos filtres cognitifs, de la manière dont chacun construit une réalité. Ces filtres chacun se les est construits au cours de son éducation en relation avec les autres et avec les médias. Il devient donc important pour pouvoir sortir d'une crise d'éviter de dogmatiser et de transformer nos représentations nécessairement approximatives et provisoires du réel en vérités immuables. Il ne s'agit pas de douter de tout mais de s'entraîner à penser de manière non dogmatique en renonçant à simplifier le réel et en prenant en compte les effets de sa subjectivité complexe, de ses désirs et de ses peurs (conscients ou moins conscients) sur le fonctionnement de sa pensée. Oser penser par soi-même, dirait Kant. D'où ma proposition d'éducation à l'incertitude pour avoir moins besoin d'étayage affectif sur des vérités définitives et ainsi pouvoir accepter et rechercher (plutôt que redouter) le déséquilibre que demande l'exercice de l'esprit critique.

La sortie de crise est aujourd'hui pour cette rentrée scolaire 2021 particulièrement difficile tant cohabitent des peurs fortes et des « vérités » dissonantes chez beaucoup de nos concitoyens. Il devient bien difficile de distinguer celui qui se pose des questions des complotistes et de distinguer le non-complotiste d'avec celui qui est soumis et/ou résigné. On a sans doute eu tort dans de nombreux médias d'assimiler toute personne ayant des doutes sur les mesures dites sanitaires et sur les cohérences à des complotistes, ou à des ennemis de la santé, mais quand cette confusion touche l'École alors nous avons le devoir de rester très vigilants car justement notre première mission c'est l'émancipation des élèves comme sujets, la formation de futurs adultes autonomes et responsables et depuis mai 1997 tous les enseignants sont mandatés pour favoriser le développement de l'esprit critique chez leurs élèves.

D'où un petit tableau pour reconnaître ce qui distingue l'esprit critique de la pensée complotiste.

Critères de la « pensée complotiste » :

Critères de la « pensée critique »

- | | |
|--|--|
| • Impuissance, sentiment d'être dépossédé de sa citoyenneté | • Désir de penser par soi-même et d'être un sujet en sortant des « transes hypnotiques collectives » |
| • Postulat d'absurdité, (celui qui diffère de moi est absurde) | • Postulat de cohérence, « chacun a de bonnes raisons... » |
| • Utilisation exclusive des moteurs de recherche qui flattent la systématique, paresse cognitive | • Explicitation, définition...
• Prise de recul (vérité à hypothèse) |

- Évitement des contre-évidences, l'erreur fait horreur !
- Recherche des contre évidences, l'erreur assimilée à une information intéressante
- Ironie parfois
- L'humour souvent présent
- Culture de la toute puissance, seul(e) à détenir la "vérité", sur fond de paranoïa
- Identification du système de motivation dominant, dans ce cas le SM2*, la prise de conscience du fonctionnement en SM1p* devient une alerte. La peur en SM1* est accompagnée.
- Non identification du SM1p* activé en tant que système de motivation dominant

* Les systèmes de motivation impliqués par ces sigles sont explicités dans le texte de Favre « 5 - Eduquer à... » pour rappel : SM1 = motivation de sécurisation, SM2 = motivation d'innovation, SM1p = motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction.

Pour terminer, je voudrais mettre l'accent sur une souffrance pas toujours consciente introduite par une injonction paradoxale exacerbée depuis cette rentrée scolaire 2021. Sachant que les textes désignant comme mission le développement de l'esprit critique n'ont pas été abrogés, il se pourrait que la politique de vaccination des élèves soumette certains enseignants à une incohérence douloureuse : doivent-ils renoncer à leur mission de permettre aux élèves de penser par eux-mêmes, céder à des instructions d'état visant à faire pression au nom de critères discutables en démocratie ou bien accomplir leur mission d'enseignant de l'École de la République ?

Je pense que chacun aura de « bonnes raisons » de faire l'un ou de faire l'autre mais se libérer de cette souffrance va passer par la prise de conscience de cette injonction paradoxale. Il s'agit de la renvoyer à ceux qui en sont à l'origine. En effet quand l'agent reçoit de son autorité deux ordres contradictoires, il lui appartient de choisir d'obéir au plus pertinent selon lui et la situation. La pertinence lui apparaîtra si celui-ci exerce son esprit critique et comprend que la sortie de la crise ne passe pas forcément par la désignation d'un bouc émissaire (théorie de René Girard), le groupe minoritaire des non vaccinés par exemple.

La proposition d'Edwige Chirouter indique une autre piste : multiplions à l'école « *les oasis de pensée* » de Hannah Arendt !

En favorisant en classe l'exercice de la pensée complexe et non dogmatique une autre sortie de crise est possible, très différente de celle de René Girard, elle passe par l'acceptation d'autres points de vue que le sien et des personnes qui en sont les porteurs. En donnant vie aux critères de la pensée critique dans la classe, chacun peut comprendre les « bonnes raisons »⁶⁰ des autres de penser ce qu'ils pensent, l'empathie

60 Comprendre les « bonnes raisons » des autres, ce n'est pas valider leur point de vue ou accepter leurs comportements, c'est reconnaître leur cohérence interne en tant qu'être complexe disposant de trois systèmes de motivation différents antagonistes et complémentaires et ainsi pouvoir les accepter inconditionnellement en tant que personne humaine, cela s'applique à soi-même également.

et la réconciliation deviennent possibles.

Le gain de maturité affective résultant de la dés-identification de la personne à une vérité facilite les apprentissages tout au long de la vie ainsi que le vivre ensemble.