

Éduquer à l'incertitude

Éduquer à l'incertitude

Élèves, enseignants : comment sortir
du piège du dogmatisme ?

Daniel Favre

DUNOD

Illustration de couverture © Fotolia.com – Igor Mojzes

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--



© Dunod 2016

11, rue Paul Bert, 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-073979-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. »
Nelson Mandela

■ SOMMAIRE

Introduction. Une vie de chercheur en quête de sens 1

PREMIÈRE PARTIE

LA SCIENCE, LA RELIGION ET LE DOGMATISME

1. **Une histoire de dogmatisation : Dieu a dit – la science affirme que...** 15
2. **Bref historique de l'invention de la science** 20
3. **Le risque de dogmatisation des sciences** 31
4. **Distinguer les fonctionnements dogmatique et non dogmatique** 39

DEUXIÈME PARTIE

LES QUESTIONS À L'ORIGINE DE NOS CROYANCES

5. **Quatre nids de croyance** 47
6. **Première ligne de fuite : d'où venons-nous ?** 54
7. **Deuxième ligne de fuite : où allons-nous ?** 69

8. Troisième ligne de fuite : qui suis-je ?	78
9. Quatrième ligne de fuite : quelle est la réalité de la réalité ?	86

TROISIÈME PARTIE

VERS UN NOUVEAU PARADIGME ÉDUCATIF

10. Adopter un postulat de cohérence	105
11. Comment « je » peut-il s'autoréguler ?	108
12. Valider l'expérience subjective	134
13. Faire cesser la guerre entre science et religion	155
14. Aborder la question du sens de la vie	176
15. L'éducation aux incertitudes... et à l'humour	189
16. Accompagner le deuil de l'ancien paradigme éducatif	208
Conclusion. Grandir ensemble	217
Notes relatives à l'introduction	223
Remerciements	239
Table des matières	240

■ INTRODUCTION

*Une vie de chercheur
en quête de sens*

AU PRINTEMPS 1961, encadré par deux prêtres catholiques, je franchissais le seuil de l'épicerie de mes parents : « Reprenez-le, dirent-ils en parlant de moi, il pose trop de questions, il fait douter ses camarades ! » À cette époque, je fréquentais régulièrement le catéchisme, et comme les propos tenus par les différents religieux me paraissaient contradictoires je demandais : « C'est vrai que Dieu est tout-puissant et qu'il est à l'origine de tout ? » Comme on me disait que oui, je continuais : « Vous affirmez qu'il est infiniment bon, est-ce certain ? » La réponse étant « bien sûr ! », en douter était sûrement un péché mais cela ne m'empêchait pas de rajouter : « Mais c'est pourtant lui qui a créé le Diable, le Diable qui tente les hommes et leur inspire des actions mauvaises, est-ce une erreur de Dieu d'inventer le Mal ou alors l'a-t-il fait exprès et pourquoi ? » J'aurais tellement voulu que ces prêtres me donnent une explication cohérente mais ils s'embrouillaient dans leurs

arguments et l'élève de 5^e que j'étais, désespéré et impitoyable, continuait avec ses pourquoi. Il nous était demandé à mes camarades et à moi d'adhérer à une sorte de dogme et quand cela devenait incohérent, c'était de ma faute, je n'avais pas assez de foi, ce qui voulait dire que je pensais trop !

C'est un souvenir douloureux pour moi, le Dieu qui m'était présenté à travers le dogme ne m'attirait plus et l'injonction de cesser de penser pour continuer à adhérer au dogme m'était insupportable. Je crois bien que j'aurais pu me suicider si ma grande sœur ne m'avait pas accompagné chez une psychologue. Résultat, j'ai redoublé ma 5^e, passé ma communion solennelle comme le voulait ma mère qui n'avait pas été baptisée, et tourné la page sur cette affaire pendant plusieurs dizaines d'années.

Des années durant lesquelles, après mes études universitaires, je contribue à montrer avec quelques dizaines d'autres chercheurs du monde entier combien le cerveau des mammifères que nous sommes est « plastique », qu'il peut se remodeler, se réparer et permettre l'apprentissage tout au long de la vie¹.

Puis quittant les neurosciences pour les sciences de l'éducation, je vais m'intéresser à la dimension affective des apprentissages, on en parle si peu dans la formation des enseignants au début des années 1990 !

Très vite mes recherches s'orientent vers ce qui relie l'échec et la violence scolaires. Le mode de fonctionnement dogmatique est en effet surinvesti chez les élèves désignés comme violents par les enseignants. Plus que les autres élèves, ils ont besoin de la stabilité du contenu de leur pensée et de pouvoir s'appuyer sur des certitudes, ils ont donc des difficultés à apprendre puisqu'il est plus difficile pour eux de lâcher leurs anciennes représentations. Comme ils mettent à l'extérieur d'eux-mêmes l'origine des événements déplaisants de leur vie et projettent leurs émotions et ressentis sur le monde extérieur, ils ne peuvent rien y changer et souvent leur agressivité est associée à de l'anxiété. C'est

1. Voir note 1, p. 223.

le monde qui est mauvais et eux n'y peuvent rien, ils ne font que se défendre !

Plusieurs de mes expérimentations vont montrer que la violence et l'échec scolaire constituent un phénomène réversible, il suffit que les enseignants formés dans ce sens donnent aux élèves les moyens de s'autoréguler, de sentir ce qu'ils pensent et de penser ce qu'ils sentent. Quelques semaines suffisent aux élèves de 6^e et quelques mois à ceux de seconde en lycée professionnel pour commencer à changer de système de motivation et à renouer avec le plaisir d'apprendre et de grandir¹. Mais est-ce aussi facile pour les adultes de changer ?

En février 2014, je reçois une demande particulière : toute une classe de Segpa² souhaite m'interviewer sur mon dernier livre *L'Addiction aux certitudes* qui ne parle plus des jeunes mais des adultes, des économistes, des responsables politiques et d'une forme de terrorisme qui fait beaucoup de dégâts, fondée sur la certitude que l'argent, créé ex nihilo depuis 1971, doit être rare et cher, d'où les politiques d'austérité dans le monde³ !

Le livre contient aussi une méthode : celle déjà utilisée avec succès à propos des élèves repérés pour leur violence. Je suis intrigué par cette demande d'élèves réputés pour leurs difficultés scolaires et amusé : non, mon premier entretien pour ce livre ne viendra pas de France Culture ! J'accepte de les rencontrer un mardi après-midi.

Les seize élèves de cette classe remplissent alors mon bureau, ils semblent très excités de se trouver dans une faculté des sciences et deux ou trois filles pouffent en regardant en direction du moulage de cerveau humain que j'ai au-dessus de l'ordinateur mais ils ont bien préparé cette rencontre avec leurs animatrices et ils ont toute une liste de questions très pertinentes à me poser.

1. Voir note 2, p. 225.

2. Section d'enseignement général et professionnel adapté présente dans certains collèges.

3. Voir note 3, p. 227.

Les deux premières focalisent mon attention : qu'est-ce qu'une certitude ? Et comme j'ai écrit dans ce livre que cela pouvait donner lieu à une addiction, comment s'en sort-on ?

Évidemment, je ne peux faire abruptement un cours d'épistémologie aussi je choisis de leur demander de quoi ils sont certains. Leur réponse est rapide et unanime, ils sont certains d'être nuls ! Cela me serre le ventre car, bien sûr, ces jeunes n'avaient pas cette certitude en naissant, elle s'est donc construite dans la relation qu'ils ont eue avec leur environnement familial et scolaire !

Je leur demande alors s'ils sont prêts à renoncer à cette certitude, à abandonner cette idée qu'ils sont nuls. La réponse jaillit : ensemble, ils me disent oui. Je leur annonce alors qu'on peut procéder ensemble pour « dédogmatiser » cette idée en répondant à la question suivante : sont-ils nuls en tout, absolument en tout ? Très vite, les domaines de non-nullité fusent, désignant plus ou moins les différentes formes d'intelligence identifiées par Howard Gardner¹. Des formes d'intelligence souvent peu valorisées à l'École qui se focalise sur l'intelligence logico-déductive et sur l'intelligence verbo-linguistique. Puis, se consultant, ils me font part d'un noyau de certitude de nullité qui va résister quoique je puisse faire : ils sont certains, tous là, qu'ils sont nuls en mathématiques !

J'acquiesce avec le fait que cela va être plus difficile car être nul en mathématiques procure un certain nombre d'avantages et du plaisir auquel on peut avoir du mal à renoncer. Je leur demande alors : pouvez-vous me dire quel plaisir on peut retirer d'être nul en mathématiques ? La question choque certains car ils ne peuvent concevoir qu'être nuls puisse procurer du plaisir mais pas tous, de petits sourires m'indiquent que ceux-là m'ont vu venir et je les invite à parler de ce plaisir. Le plaisir de se sentir exempté à vie de faire des efforts en mathématiques alors que les malheureux qui ne bénéficient pas de ce privilège sont condamnés à faire des exercices de mathématiques de plus en plus nombreux et de

1. Voir note 4, p. 229.

plus en plus difficiles, cela ne faisant que s'aggraver si par « malchance » ils passent dans les classes supérieures. Vérifiant si tout le monde est bien d'accord sur l'existence pour chacun de ce plaisir, je leur demande s'ils sont prêts à sortir de cette certitude, ce qui implique aussi de pouvoir renoncer à ce plaisir et à ce privilège !

Le « oui » de leur part pour dédogmatiser cette certitude est moins franc et massif que pour la première, aussi je le leur fais remarquer en leur indiquant que j'aurais besoin de leur plein accord pour aller plus loin. Finalement, ils sont prêts et me donnent le feu vert. Je leur demande s'ils savent combien de temps ils ont mis pour savoir parler. Deux ans, trois ans sont leurs réponses et certains me disent qu'ils ont même appris une deuxième langue : l'arabe. J'évoque alors les propos d'un mathématicien décédé en 1988, Caleb Gattegno, qui d'ailleurs a séjourné à l'université de Montpellier et qui a étudié d'un point de vue mathématique comment un enfant apprend à parler sa langue maternelle en quelques années, sans langue de référence, sans interprète, sans dictionnaire, sans méthode pédagogique, sans professeur spécialisé¹. Gattegno explique que lorsque l'enfant entend parler au début ce n'est que du bruit. C'est peu à peu qu'il va associer certains sons avec du sens, reconnaître des régularités, extraire des invariants, construire des algorithmes et toutes ces opérations mentales indiquent, selon Gattegno, que l'on peut faire des mathématiques et satisfaire les exigences scolaires jusqu'à bac + 4 dans une filière mathématique à l'université. Donc, si on a des difficultés en mathématiques, précise Gattegno, ce n'est pas parce que l'on est nul mais c'est que l'on a fait des mauvaises rencontres avec les mathématiques. Je demande alors à ces élèves qu'est-ce qu'on ressent lorsque l'on fait des mauvaises rencontres ? Ils me répondent assez rapidement qu'on se sent bête et qu'on se sent faible ! Je rajoute alors que si on fait des bonnes rencontres avec les mathématiques on a du plaisir, c'est pour cela qu'il existe des mathématiciens : des gens qui se régalent

1. Voir note 5, p. 231.

à résoudre des problèmes en mathématiques mais pour cela il faut lâcher le plaisir que l'on a à penser qu'on est nul ! Êtes-vous prêts à cela ?

Les animateurs de l'association qui avaient amené les élèves choisissent ce moment-là pour dire qu'il est temps de repartir. Après s'être dit au revoir je continue à entendre les élèves parler entre eux dans la coursive à l'extérieur du laboratoire : «... Peut-être que l'on va y revenir plus tard dans cette université ? » Oui disent plusieurs autres. Un élève a pourtant rajouté un bémol : « Eh, les gars, faut pas oublier qu'on est en Segpa ! » C'était un peu rabat-joie mais pas suffisamment pour m'empêcher de me réjouir du fait que finalement avec les jeunes ce n'est pas très long ni difficile de déconstruire une représentation. Une heure quinze d'entretien pour leur permettre de lâcher une certitude et le plaisir addictif qui va avec pour une perspective ou finalement c'est le mouvement de la vie, le plaisir qui nous pousse à grandir, à explorer, expérimenter qui prend le dessus.

Évidemment, je ne suis pas naïf au point de croire que le retour dans le contexte où ces élèves ont construit la certitude qu'ils ne sont pas compétents, ne risque pas de les faire replonger. Ce qui m'encourage à écrire ce nouveau livre, c'est la possibilité apparentée à de la résilience qu'ont les jeunes de pouvoir changer et lâcher des certitudes ou des comportements de nature addictive, ce que j'avais déjà pu constater lors de mes recherches concernant les liens entre l'échec et la violence scolaires.

Cette expérience avec les élèves de Segpa m'a marqué et m'a conforté dans mon souci – que j'espère partager avec le plus grand nombre –, de faire de toutes nos écoles un lieu où les élèves pourraient grandir, développer des compétences à l'abri des emprises. Un lieu où l'élève pourrait s'inventer lui-même en se découvrant, où il ne serait pas emprisonné dans des croyances élevées au rang de certitudes sur lui-même, comme dans le cas de ces élèves, mais aussi sur les autres et sur le monde.

Pour obtenir cet environnement favorable pour permettre à tout élève de grandir en tant que sujet en devenir, le fait que les enseignants se

retiennent de transmettre leurs convictions idéologiques ou religieuses, constitue un préalable nécessaire qui relève de la valeur républicaine de laïcité mais cela ne me paraît pas suffisant. Pour illustrer, l'exemple qui me vient à l'esprit date de l'année 2000, c'est celui de notre dernière fille, en grande section de maternelle, qui s'est vu réprimandée par l'enseignante qui lui a dit en colère : « On ne doit pas parler de Dieu à l'école ! » Elle ne comprenait pas pourquoi son enseignante avait eu cette réaction alors qu'elle discutait calmement théologie avec son amie sur comment chacune concevait Dieu, sachant que, compte tenu de mon expérience d'enfant et comme ses deux sœurs, elle n'avait pas eu d'éducation religieuse de notre part.

Il faut, en effet, pouvoir doter les élèves d'« outils » pour qu'ils puissent apprendre à s'autoréguler dans le domaine de la pensée et des ressentis. C'est seulement en devenant aptes à penser par eux-mêmes qu'ils pourront résister aux emprises religieuses certes mais aussi familiales, idéologiques, sectaires... et le plus tôt possible sera le mieux. Dans cette perspective, les enseignants doivent suffisamment se former eux-mêmes à l'épistémologie pour qu'ils puissent devenir sensibles à leur pensée et à leur langage et sentir quand la pensée, la leur et celle des élèves, se ferme et se dogmatise et quand celle-ci s'ouvre et se dédogmatise. Malgré leur bon vouloir, sans cette formation, la tendance des enseignants contribue à transformer les connaissances scientifiques à transmettre en certitudes.

Nous avons pu observer et quantifier ce phénomène en classe de SVT en 6^e, en 3^e et en terminale où la grande majorité des phrases des enseignants (86 %) sont au présent de l'indicatif avec le verbe être. Et, surtout nous n'avons pas trouvé d'emploi du conditionnel, de formules comme « il me semble, peut-être, à ma connaissance, pour le moment... ». Donc, pas de formules langagières qui suspendent le jugement, rendent la pensée moins ferme, précisent son contexte et donnent une place explicite à la subjectivité de l'enseignant¹.

1. Voir note 6, p. 233.

Ces formules traduiraient le fait que, d'un point de vue épistémologique, les sciences ne véhiculent pas des vérités mais des hypothèses, des modèles approximatifs et provisoires utiles pour résoudre des problèmes mathématiques ou non. Or la forme verbale utilisée pour enseigner les sciences correspond le plus souvent à celle utilisée pour véhiculer des dogmes. Il en résulte par exemple que, de 2000 à 2004, dans la faculté des sciences où j'enseignais, sur la centaine d'étudiants qui se destinaient au métier d'enseignant en SVT, moins de cinq associaient l'erreur à une « information intéressante ». L'erreur a en effet ce statut épistémologique : « La science n'avance que par rectification d'erreurs » insistait déjà Bachelard, il y a plus de quatre-vingts ans. Les autres étudiants associaient spontanément l'erreur à une émotion désagréable : la honte, la peur, la culpabilité ou la colère, ce qui correspond au statut de l'erreur tel qu'on le retrouve dans les dogmes, les idéologies ou les religions qui ont confondu erreur et faute, l'auteur de l'erreur devant être puni¹. Je dois signaler que ces chiffres sont à peine inférieurs à ceux issus de mes enquêtes depuis 1983 et portant sur plusieurs milliers d'enseignants francophones toutes disciplines confondues de Saint-Petersbourg à Montréal et de Bruxelles au Liban, aux pays du Maghreb et au Burkina Faso.

Un problème se pose alors : comment l'enseignant peut-il permettre aux élèves de penser par eux-mêmes si lui-même fonctionne de manière dogmatique ?

Si c'est le cas, il est en effet inhérent au fonctionnement dogmatique de penser que « mon » système de pensée et les valeurs qui en découlent sont le meilleur. Chacun étant cohérent comme nous le postulons, il a ainsi des « bonnes raisons », des raisons légitimes, réelles, de penser ce qu'il pense et de ressentir ce qu'il ressent, y compris dans le mode « fonctionnement dogmatique ».

1. Voir note 7, p. 234.

On peut le voir au niveau de l'idéologie économique, comme j'ai tenté de le faire dans un précédent ouvrage¹. Si, par exemple, on a adopté l'idéologie néolibérale, on ne peut voir que la nécessité de faire rembourser des dettes à des états endettés, « légalement rançonnés », par les intérêts que perçoit le système bancaire. Les attentats en France depuis 2015 montrent comment le fanatisme religieux peut s'emparer de personnes de plus en plus nombreuses, les guerres civiles comme celles d'Algérie ou de Yougoslavie nous en ayant donné un avant-goût.

Dans ces différents conflits, chacun peut estimer que sa façon d'aborder la dimension spirituelle de l'homme est la meilleure, y compris chez les athées. Le mode de fonctionnement dogmatique peut transformer une façon de voir en certitude ce qui constitue le début d'une dérive à l'origine de débordements violents lorsqu'elle se transforme en addiction et que tout le monde ne partage pas la même !

Je me rappelle quand je suis allé en 1992 à l'université de Tlemcem en Algérie, avoir été questionné par un enseignant : « Comment enseigner l'évolution avec des étudiants qui disent que c'est faux car ce n'est pas cela qui est écrit dans le Coran ? » J'ai alors demandé à cet enseignant comment il enseignait la théorie de l'évolution et très rapidement j'ai compris qu'elle était enseignée comme un dogme, comme un ensemble de vérités véhiculées par l'emploi massif du verbe « être » au présent de l'indicatif et non comme un modèle approximatif et provisoire fort utile qui permet de résoudre un certain nombre de problèmes comme la parenté entre les fossiles et les êtres vivants, mais qui peine un peu pour expliquer les sauts qualitatifs et présente donc des failles. Quand un enseignant de mon université affirme en amphithéâtre que « l'évolution ce n'est pas une théorie, c'est un fait », il crée ainsi les conditions d'un affrontement « dogme religieux » contre « dogme scientifique » et l'histoire humaine racontée dans les livres montre qu'en général, c'est le camp le plus fort qui l'emporte et impose son dogme au vaincu.

1. Voir note 3, p. 227.

Si l'enseignement des sciences devenait moins dogmatique, l'affrontement entre la vérité révélée, propre aux religions monothéistes, et la construction d'hypothèses ou de modèles approximatifs et provisoires pour résoudre des problèmes n'aurait pas lieu d'être. Idéalement, les options spirituelles de chacun pourraient être respectées puisqu'elles n'entreraient pas en concurrence avec la science. Mais si la science est transmise comme un dogme et si les religions veulent imposer leur dogme, cet enjeu laïc risque d'être bien difficile à tenir et enseigner le fait religieux risque de ne pas suffire...

Les « éducations à... » contrairement à l'enseignement disciplinaire mettent l'accent sur le sujet à éduquer, sur l'élève en tant que personne afin que celui-ci puisse faire des choix conscients et responsables¹. Institutionnellement, l'accent est mis depuis une vingtaine d'années pour étendre les « éducations à... » au domaine de la santé, de l'environnement, de la citoyenneté et de la laïcité. Toutes « les éducations à... » qui ont vu le jour partagent une même visée, *ce sont des éducations à la responsabilité*.

Cette responsabilité n'est possible, me semble-t-il, que si les élèves ont les moyens de prendre du recul sur leur pensée et leur ressenti, afin de pouvoir « penser ce qu'ils ressentent et sentir ce qu'ils pensent ». Ces moyens, ils pourraient les avoir grâce à des enseignants entraînés qui donneraient l'exemple d'un adulte qui explicite, qui précise sa pensée, qui sait retenir son jugement, qui fait des hypothèses et qui valorise les questions plus que les résultats, qui essaye d'éviter les généralisations abusives et les projections en prenant en compte l'influence sur sa pensée de ses désirs et de ses peurs. Dans ce cas, l'enseignant redoutant moins ses erreurs peut alors devenir un modèle d'adulte plausible, faillible, ni tout-puissant ni impuissant, auquel les élèves pourraient s'identifier.

Dotés de ces compétences, les élèves pourraient recevoir une éducation aux sciences, aux valeurs et à la spiritualité qui pourrait éviter de les

1. Voir note 8, p. 237.

laisser seuls et désemparés dans ce domaine comme l'auteur de ces lignes quand il avait onze ans.

Si la valeur de laïcité de notre République nous donne le droit de penser librement et de tout critiquer, alors faut-il impérativement que l'École devienne le lieu où l'élève est protégé des emprises pour pouvoir développer une pensée autonome. Mais encore faut-il que la dimension spirituelle ne soit pas évacuée comme pendant longtemps la dimension affective l'a été des dispositifs d'apprentissage.

Il s'agirait au contraire de permettre aux élèves de reconnaître le statut épistémologique des religions et de le distinguer de celui de l'expérience subjective que chacun tisse avec les autres, le cosmos, ce qui est au-delà de lui.

L'expérience subjective en faisant l'objet de respect et de validation de la part des enseignants, ne serait plus alors un tabou, chacun ayant des « bonnes raisons de ressentir ce qu'il ressent » au nom d'un postulat de cohérence. Ainsi, pourraient coexister pacifiquement par exemple ceux qui ressentent une présence bienveillante à qui ils adressent leurs prières et ceux qui ne la perçoivent pas. Chacun étant libre ensuite d'adopter ou non un mode religieux, des pratiques, des rituels qui conviennent le mieux à ce qu'il ressent.

Les pages qui suivent ont pour ambition de baliser le chemin rendant possible cette éducation à la responsabilité, de signaler les obstacles provenant tout autant de la dogmatisation des religions que de la dogmatisation de la science, elles soulèvent donc le problème : *comment éduquer à la spiritualité et aux sciences sans dogmatiser ?*

L'irruption des attentats visant la liberté d'expression au cœur de notre République qui a choisi comme valeur, entre autres, la laïcité, les malaises qui ont suivi et qui continuent à bouleverser notre société constituent des indicateurs à prendre en compte. Ils montrent en effet la nécessité et l'urgence que l'éducation familiale et scolaire – à l'opposé d'un formatage ou d'un conditionnement – de cette dimension de l'homme chez les

jeunes ne soit plus confiée au seul hasard des rencontres dans la rue, sur Internet, en prison...

Cette question m'amène à proposer, dans une première partie, d'examiner comment le mode de penser scientifique s'est différencié de la « pensée commune » et en quoi le risque de dogmatisation concerne tout autant la science que la religion lorsque les hommes recherchent des certitudes à travers les réponses à des questions fondamentales.

Dans une deuxième partie, seront examinées ces questions qui constituent autant de lignes de fuite car chaque fois que l'on croit avoir une explication, de nouvelles questions surgissent. Quatre nids de croyances constituant autant de moyens de pallier l'inconfort de l'incertitude seront identifiés afin que les enseignants puissent éviter le piège des guerres inter-dogmatiques.

La troisième partie, quant à elle, éclairera et définira des points clés à prendre en compte pour accompagner la transformation d'un ancien paradigme éducatif – où l'élève était plus ou moins considéré comme un « objet » vide qui n'avait pas son mot à dire, qu'il fallait motiver et remplir avec un programme à respecter et dont l'efficacité devait être contrôlée – en un autre paradigme où l'École se donne comme objectif la formation de personnes autonomes, responsables, aptes à vivre ensemble car outillées pour résister aux emprises familiales, religieuses, idéologiques, sectaires, véhiculées par la pensée dogmatique.

À cette fin le lecteur ou la lectrice trouvera dans cette « caisse à outils » : les moyens de permettre à l'élève de s'autoréguler, de valider les expériences subjectives, de faire cesser la guerre stérile entre science et religion, de pouvoir aider à construire du sens, tout en s'appropriant les postures de la pensée non dogmatique et une épistémologie de la complexité afin de se sentir à l'aise avec les incertitudes du monde réel.