

Daniel FAVRE

RECONNECTER L'ÉCOLE AVEC LE VIVANT

10 pratiques pédagogiques à changer
pour un nouveau paradigme

DUNOD

Illustration de couverture © denis_pc – Adobe Stock

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.

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

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. 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).



© Dunod, 2021

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com

ISBN 978-2-10-081374-2

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.

Introduction

LE TEMPS est venu de changer de paradigme éducatif ! Souvent, en formation ou lors des conférences sur la violence et l'échec scolaires, m'est posée la question : « Comment se fait-il alors que si des solutions pédagogiques existent depuis longtemps, celles-ci ne soient pas plus appliquées ? »

Appelées « pédagogies nouvelles, alternatives ou écoles nouvelles ou de demain », ces solutions ont presque un siècle d'existence et ont fait l'objet de travaux scientifiques qui attestent, indirectement comme les nôtres, de leur efficacité pour prévenir en particulier la violence et l'échec scolaires (Favre, 2007, 2010).

La plupart ont été élaborées à l'époque des deux guerres mondiales et proposent de respecter l'« élan vital » de chaque enfant mais aussi de développer la coopération et le vivre ensemble, avec l'idée forte que la connaissance et le respect des besoins de l'enfant vont permettre de réduire la violence des futurs adultes.

C'est aussi une vision de l'homme et de la société qui est proposée par les apports complémentaires de

Locke, Rousseau, Itard, Seguin, Claparède, Decroly, Dewey, Montessori, Freinet, Gattegno... Une vision qui ne diffère pas de l'idéal républicain français qui demande depuis le début à son École de former des citoyens en favorisant l'émergence d'hommes et de femmes libres, autonomes et responsables, puisque l'instruction était perçue au lendemain de la Révolution comme le moyen de faire exister la liberté et l'égalité.

Ces différentes pédagogies portent en elles un *changement de paradigme éducatif*. Voilà un bien gros mot ! Un paradigme correspond à un ensemble de valeurs, de théories, de pratiques et de méthodes ayant une forte cohérence entre elles, ce qui fait que l'on peut s'attacher affectivement et durablement à un paradigme... surtout si l'on n'a pas conscience qu'il s'agit seulement d'un paradigme parmi d'autres possibles. Depuis l'étude des crises scientifiques par Kuhn, nous savons que le changement de paradigme n'est ni simple et ni uniquement une affaire de raison mais qu'il engage la passion, l'affectivité, le fonctionnement social, qu'il fait résonner les peurs, celle du changement et celle de ne pas être à la hauteur. C'est difficile de participer à ce changement et d'avoir du recul sur lui, comme d'être à la fenêtre et de se regarder passer dans la rue. Aujourd'hui existent/cohabitent donc dans nos écoles des tensions entre instruire ou éduquer, remplir les élèves de connaissances ou stimuler leur curiosité, explorer les pistes ouvertes par les « pédagogies alternatives » ou appliquer encore des méthodes devenues des habitudes issues de l'ancien paradigme éducatif¹.

Derrière ces habitudes, il y a de bonnes raisons, des raisons réelles et complexes qui reflètent la cohérence de

1. Cf. la troisième partie de Favre, 2016.

chaque enseignant. Parmi les milliers d'enseignants que j'ai rencontrés depuis 1983, l'immense majorité cherche à bien faire, donne le meilleur d'elle-même et se désole de ne pas y arriver parfois. Ce n'est donc pas une responsabilité de personnes mais de système.

Tout enseignant a eu comme formation première les vingt années qu'il a passées à l'école, université comprise. Durant ces années d'écolier, de collégien, de lycéen et d'étudiant, il s'est construit des représentations du métier d'enseignant et a absorbé consciemment ou non les valeurs et les méthodes de l'ancien paradigme éducatif.

L'ancien paradigme éducatif correspond à une époque, à une conception de l'être humain, du citoyen et de son éducation qui visait à donner à tous les jeunes, et en même temps, une instruction commune les préparant à vivre de manière autonome (lire, écrire, compter...) tout en sélectionnant une élite... et en sachant que lorsque les « contrôles » (par des notes sous la moyenne) montraient que cette transmission de connaissances et de savoir faire ne fonctionnait plus, les élèves pouvaient quitter le système scolaire... et presque tous trouver un emploi à leur mesure.

Or l'évolution de la société, du modèle économique dominant et des missions attribuées aux enseignants, va rendre complètement obsolète ce paradigme.

Aujourd'hui, les élèves qui sortent prématurément de l'école, environ cent mille chaque année, sont peu qualifiés, peu reconnus, ils ont une piètre estime de soi et trouvent difficilement un emploi.

Les élèves sont donc incités à fréquenter l'école plus longtemps, les enseignants vont ainsi se retrouver dans chaque classe avec un groupe d'élèves qui a des lacunes (apprentissages antérieurs non faits ou non terminés) et

des difficultés à suivre, et un groupe d'élèves qui ont déjà appris et qui s'ennuient en classe. Ces deux groupes d'élèves risquent de poser des problèmes comportementaux (bavardages, chahut anémique, climat délétère, violences...).

Ce paradigme exacerbe le « contrôle continu » pour vérifier que le contenu du programme est bien transmis, la compétition interindividuelle (car les places au soleil sont devenues rares !) et le sentiment d'exclusion au détriment de la solidarité.

Depuis quelques années, il y a eu des incitations pour changer de paradigme... mais sans quitter l'ancien. « Ne laisser personne au bord du chemin » mais que devient le programme ? « Évaluer les compétences » mais avec une logique de contrôle. Favoriser la motivation pour les apprentissages mais sans lâcher la conception béhavioriste dominante (punition *versus* récompense). « Faire une évaluation seulement quand l'élève est prêt » mais sans lui donner les moyens de s'autoréguler. Avec chaque fois, le risque de faire vivre aux enseignants et aux élèves des injonctions paradoxales...

Les évaluations PISA, depuis la première en 2001, montrent que l'École française est restée sélective et discriminante. Il y a toujours certes une petite élite d'élèves qui continuent à figurer dans le palmarès des soixante-dix-neuf pays évalués en 2018. En mathématiques, 11 % des élèves sont très performants contre 37 % à Singapour, mais là où la France performe vraiment hélas, c'est dans l'énorme écart existant entre cette « élite » issue des milieux favorisés et un nombre important d'élèves en difficulté (20 %) et très souvent issus de milieux économiques modestes. Quant à l'ambiance de classe en 2018, Éric Charbonnier, analyste à l'OCDE,

signale qu'un élève sur deux déclare être gêné presque à chaque leçon en raison du bruit. Ce pourcentage est plus élevé que dans les autres pays de l'OCDE et n'est pas favorable aux apprentissages. 40 % des élèves de 15 à 16 ans soulignent également que les cours mettent trop longtemps à démarrer.

Au sein des IUFM, des ESPE ou des INSPE aujourd'hui, là où devrait être donnée une formation professionnelle des enseignants, Pauline Givord¹, chercheuse et statisticienne, estime que « les enseignants sont très bien formés sur leurs disciplines, mais par rapport à ceux d'autres pays, ils ne le sont pas assez sur les aspects pédagogiques de gestion de classe et de l'hétérogénéité des élèves. Ils n'ont pas les outils nécessaires pour soutenir les élèves² ». Pour ma part, j'ai pu observer depuis 1983 que les formateurs, eux-mêmes anciens enseignants, fonctionnaient avec la logique de leur discipline d'origine et en se centrant sur les contenus à transmettre prévus dans le programme. Et, jusqu'à mon départ à la retraite en 2016, je n'ai pas vu dans les maquettes de formation professionnelle des indices permettant de reconnaître l'existence de cet ancien paradigme dans les pratiques des enseignants et de montrer comme celui-ci s'oppose aux propositions des pédagogies alternatives. La définition au *Journal officiel* du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » du 31 mars 2015, tout comme la réforme du collège qui

1. <https://www.linernaute.com/actualite/education/1310839-classement-pisa-2019la-france-23e-ce-qu-il-faut-retenir-des-resultats/>.

2. Même si certains y arrivent bien comme en témoignent ensuite des années plus tard les anciens élèves qui se sont sentis aidés par les paroles ou la confiance de tels enseignants, bien sûr le plus souvent ces enseignants ne savent pas à quel point ils ont compté dans la vie de leurs élèves.

a suivi, invitant les enseignants à quitter cette logique programmatique centrée sur les contenus pour adopter une logique curriculaire, centrée sur l'apprentissage des élèves, n'a pas encore donné lieu à la réforme nécessaire de la formation des enseignants.

L'ouvrage proposé a pour objectif d'identifier les représentations-obstacles à l'origine de dix habitudes ou pratiques pédagogiques qui perpétuent l'ancien paradigme éducatif et qui par là s'opposent à la formation de futurs adultes aptes à s'autoréguler et à vivre ensemble, ce que l'École de la République appelle de ses vœux.

C'est, selon moi, le pari de cet ouvrage qui, en favorisant la prise de conscience de ces habitudes et des moyens existant pour en adopter d'autres (issues souvent des « pédagogies alternatives » évoquées précédemment) que le changement de paradigme éducatif pourra s'effectuer sans trop de chaos... et le moins douloureusement possible. Sinon on peut s'attendre à ce que la non-satisfaction des besoins affectifs et cognitifs des élèves engendre des troubles de plus en plus fréquents improprement appelés « violences ». La violence des élèves me paraît, en effet et dans ce cas, une réponse saine¹ par rapport à une injonction éducative paradoxale actuelle du type : « Soumets-toi, conforme-toi et, en même temps, deviens autonome, existe ! » Injonction provoquée par la cohabitation douloureuse de deux paradigmes éducatifs non compatibles.

Voici la liste de ces dix habitudes ou façons de se représenter la réalité engendrée par l'ancien paradigme

1. Face à une double contrainte (*double bind*), l'adaptation peut être la résignation acquise (*helplessness learning*) avec un effet désastreux sur la santé.

ainsi que la problématique de formation des enseignants qu'elles soulèvent :

1. La séparation entre l'émotion et la raison, les préjugés qui en découlent : comment les identifier et les dépasser ?
2. L'omniprésence du filtre béhavioriste : comment ne plus confondre conditionnement et apprentissage ?
3. L'obsession du contrôle : comment en sortir dans un environnement institutionnel et social qui en redemande ?
4. Le désir d'être celui qui sauve et qui récompense : comment accompagner des « sujets en devenir » ?
5. L'autre, les autres ne sont pas des sujets : comment reconnaître l'unicité de chacun mû par trois systèmes de motivation complémentaires et antagonistes ?
6. La difficulté à accepter les « non » des autres : comment reconnaître et accepter la part d'ombre en chacun et comment pratiquer l'empathie ?
7. L'erreur fait horreur et engendre le besoin de certitudes : comment favoriser le développement de l'esprit critique ?
8. Ce qui diffère de ce dont j'ai l'habitude est absurde et engendre le besoin de pensée dogmatique : comment investir la pensée non dogmatique ?
9. L'abandon du jugement automatique en bien ou en mal : comment d'autres valeurs pourraient le remplacer ?
10. La construction et l'entretien de la coupure avec le vivant : comment aider à construire du sens dans une République laïque ?

À la fin de chacun des dix chapitres un exercice sera proposé pour intégrer théorie et pratique et ainsi *expérimenter à titre personnel le changement de paradigme éducatif*. Ces exercices progressifs s'adressent à la conscience claire et au libre choix des lecteurs, chacun pourra à son rythme naviguer entre l'ancien et le nouveau paradigme et pratiquer avec la liberté en plus celui qui lui convient le mieux.

Positionnement épistémologique

Lors de la publication du livre *Transformer la violence des élèves* en 2007 qui relatait mes travaux de recherches à l'université de Montpellier, j'ai précisé mon positionnement philosophique et éthique. Il n'a pas changé. Dans *Éduquer à l'incertitude* publié en 2016, j'ai esquissé le nouveau paradigme éducatif qui résulterait d'une éducation permettant de faire évoluer nos représentations tout au long de la vie. Pour ce présent ouvrage qui met l'accent sur les pratiques pédagogiques auxquels il faudrait renoncer pour ne plus être à cheval sur deux paradigmes contradictoires, j'ai pensé que certains lecteurs seraient intéressés par le contexte épistémologique de son élaboration.

Ce livre est issu en effet d'une approche peu fréquente comportant le recours à de nombreuses disciplines scientifiques et à une épistémologie de la complexité, cette précision n'est pas destinée à faire peur mais à rassurer le lecteur s'il me surprend à virevolter d'un thème à un autre comme une mouche qui a pris du LSD. Mais si cela ne vous dérange pas alors vous pouvez vous rendre directement au début du chapitre 1 quitte à revenir plus tard à la lecture de celui-ci. Le réel est mystérieux certes mais il n'est pas monodisciplinaire et les disciplines scientifiques sont l'équivalent des fenêtres d'un immeuble circulaire qui permettrait de voir les objets du réel placés dans une cour au centre mais chacune sous un angle différent. Comme les six aveugles avec

☞ l'éléphant¹ chaque discipline permet de voir un aspect : un tronc, une corde, un éventail... mais ensemble cela permet de dire que peut-être il s'agit d'un éléphant. Exprimé sous forme de raccourci, un paradigme éducatif n'est pas localisé à un domaine qui serait exclusivement la pédagogie, il relève de la biologie, de la sociologie, de l'histoire, de la psychologie, de l'axiologie et d'une épistémologie. Toutes les épistémologies ne permettent pas forcément de détecter un paradigme. L'objectif de ce livre étant de pouvoir distinguer deux paradigmes éducatifs qui s'entrechoquent actuellement au point de brouiller les pistes, l'épistémologie de la complexité s'avère à ma connaissance le meilleur outil. Personnellement je la pratique en science depuis ma rencontre avec Edgar Morin en 1984².
Élaborée par Edgar Morin et contrairement à la pensée simplifiante, la pensée complexe permet d'être plus proche



1. Cf. « Un jour de grand soleil, six aveugles originaires de l'Hindoustan, instruits et curieux, désiraient, pour la première fois, rencontrer un éléphant afin de compléter leur savoir... » https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/sinspirer/contes-et-histoires/contes-de-paix/les_six_aveugles_et_l_elephant.

2. La lecture des deux premiers tomes de la *Méthode* selon Edgar Morin m'ont fait réfléchir mais c'est la rencontre avec leur auteur à un congrès à La Grande Motte près de Montpellier début 1984 qui m'a le plus marqué. Il restait une place libre à table entre H.A. Simon, prix Nobel d'économie et Edgar Morin, le jeune chercheur que j'étais en neurosciences n'a pas hésité longtemps et j'ai pu ainsi partager un gigot, d'ailleurs excellent, avec ces prestigieux convives. Rapidement, la conversation avec Edgar Morin nous a amenés à évoquer la part un peu excessive de rationalité attribuée au hasard en biologie et ensuite, plus longuement, les conséquences de « l'hologrammormorphisme cérébral ». C'était un thème sur lequel j'avais déjà travaillé et publié avec Gérard Pinson (physicien) en marge de mes travaux officiels sur la plasticité du système nerveux lors d'un précédent colloque déjà organisé comme celui-ci en 1980 par André Demailly (enseignant-chercheur à l'université Paul-Valéry). Edgar Morin va me proposer de suivre régulièrement la genèse du tome III de la *Méthode*, en particulier ce qui concerne et deviendra le « principe hologrammatique ».

☞ du réel, elle repose sur trois principes qui s'opposent à ceux de la pensée simplifiée.

Dualisme versus principe dialogique

Morin définit ce principe comme « l'association complexe (complémentaire/concurrente/antagoniste) d'instances, nécessaires ensemble à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé ». Alors que la pensée simplifiante tend à faire exister séparément le Bien et le Mal, l'Individu et le Groupe ou l'École et la Société. Le principe dialogique relie et permet de comprendre, par exemple, le fonctionnement d'une pile électrique en identifiant ce qui unit de manière complémentaire et opposée l'électrode négative et l'électrode positive, ce que l'étude isolée de l'une et de l'autre ne pourrait révéler. Le chapitre 1 ainsi va montrer tout l'intérêt de ne plus envisager isolément le fonctionnement de la raison et celui des émotions.

Causalité linéaire versus principe récursif

Ce principe met l'accent sur le fait que dans de nombreuses organisations les effets interagissent avec leur cause comme c'est le cas pour le système nerveux. Selon Morin, « est récursif un processus dont les produits et les effets sont nécessaires à sa propre production et à sa propre causation ». Nos idées, nos théories, nos préjugés correspondent à des filtres cognitifs qui s'auto-entretiennent lorsque nous percevons la réalité ainsi nous ne voyons bien que ce que notre passé nous a préparé à voir et nous voyons moins bien le reste. Alors que la causalité linéaire établit le fait qu'un virus entraîne une maladie pour laquelle un médicament ou un vaccin est requis, la pensée complexe nous invite à voir, par exemple dans le chapitre 10, combien les rencontres avec les virus nous ont permis de nous transformer biologiquement au cours l'évolution. D'une manière générale, la détection des boucles récursives permet de sortir de l'enfermement dans un paradigme et de comprendre que de nombreux désordres, troubles et injonctions paradoxales actuellement observables dans le monde de l'éducation,

résultent de la cohabitation de deux paradigmes incompatibles. La détection de ces boucles prendra plusieurs chapitres, elle permet de les utiliser pour en jouer librement en particulier dans la relation avec les élèves. Des enseignants peuvent réaliser ainsi que la relation pédagogique peut devenir une « source d'élévation réciproque », « l'élève engendre le professeur » (Miquel, 2020). Inversement dans l'ancien paradigme et lorsque l'on a celui-ci comme seul accès à la réalité, la méconnaissance des boucles récursives peut donner l'illusion d'être victime ou tout-puissant dans cette relation.

Isolement des parties versus principe hologrammatique

L'organisation complexe du tout (*holos*) constituant le réel « nécessite en effet l'inscription du tout (analogue à un hologramme) dans chacune de ses parties pourtant singulières ». Les organisations hologrammatiques présentent en effet des propriétés très intéressantes qui rappellent celles de la vie et du fonctionnement de la mémoire.

- « a) les parties peuvent être singulières ou originales tout en disposant des caractères généraux et génériques de l'organisation du tout ;
- b) les parties peuvent être douées d'autonomie relative ;
- c) elles peuvent établir des communications entre elles et effectuer des échanges organisateurs ;
- d) elles peuvent être éventuellement capables de régénérer le tout » (Morin, 1986, p. 98-103).

Lorsque dans l'introduction j'évoque une responsabilité systémique et non pas individuelle, cela peut paraître désespérant pour les enseignants qui me lisent, car même si l'enseignant atteint un niveau de conscience de soi très élevé, il se heurtera toujours au système. Le principe hologrammatique ouvre une nouvelle perspective plus proche du réel : si une personne change, le monde ne peut que changer ! Naturellement cela ne vaut que si l'expérimentation le démontre, d'où les exercices qui sont proposés aux lecteurs

☞ en fin de chaque chapitre pour l'intégrer. En changeant de paradigme éducatif, le « système » va changer en fonction des lois physiques qui rendent compte de l'holographie. Mais changer le système n'est pas une demande de ma part, on demande déjà tellement aux enseignants, je ne vais pas en rajouter ! Il s'agit chaque fois de propositions d'actions qui peuvent être adoptées si le lecteur en voit l'intérêt pour lui-même.

Ces exercices sont cependant nécessaires pour limiter les « erreurs holographiques ». Je m'explique : si on brise un hologramme chacun de ses débris permet d'avoir une image en trois dimensions et sans réduction de taille des objets holographiés, mais si on greffe un de ces débris dans un autre hologramme, l'erreur ainsi introduite est totale. Contrairement à la photographie qui permet, par exemple, de coller des oreilles d'éléphant sur une photo de sa belle-mère, l'information erronée introduite par le débris d'hologramme s'étend à l'ensemble de l'hologramme qui a été ainsi greffé et le brouille. Concrètement, dans les chapitres 6 et 7 nous verrons que chez un enseignant la non-acceptation profonde du refus par l'élève de faire le travail demandé ou la peur à un niveau inconscient de faire des erreurs, qui résultent du fonctionnement dans l'ancien paradigme, peuvent faire obstacle aux missions d'émancipation du nouveau paradigme éducatif. Selon ce troisième principe, le changement de paradigme éducatif ne peut donc pas exister indépendamment d'un développement personnel.

Réunir émotion et raison

1. La dimension affective de l'humain est absente ou associée à la féminité dans la formation des enseignants.
2. Que nous apporte notre dimension affective et émotionnelle ?
3. Une éducation qui développe peu la résistance aux emprises.
4. Quand la pensée prend en compte l'émotion.

AVEC ARISTOTE, la philosophie grecque a attribué à l'homme une nature particulière : « le propre de l'Homme » constitué par la raison. La philosophie en général et jusqu'à l'avènement de la phénoménologie à la fin du XIX^e siècle considère que seule la raison est éduicable. C'est par l'éducation de la raison que se développe la puissance de bien juger, « c'est-à-dire de distinguer le vrai du faux » comme la définit Descartes (Descartes, 1637). La philosophie et la science rendent ainsi possible l'accès à la vérité et à l'objectivité. D'où la prévention de Descartes par rapport aux émotions, comme l'admiration qu'il considère comme une stupéfaction passive qui « ôte