Introduction. L'éducation complexe : un nouveau paradigme ?

Introduction. The complex education: a new paradigm?

Fabienne Serina-Karsky et Séverine Parayre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/6352>

DOI : 10.4000/trema.6352

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Fabienne Serina-Karsky et Séverine Parayre, « Introduction. L'éducation complexe : un nouveau paradigme ? », *Tréma* [En ligne], 54 | 2020, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 14 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/6352> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6352>

Ce document a été généré automatiquement le 14 décembre 2020.

Tréma

Introduction. L'éducation complexe : un nouveau paradigme ?

Introduction. The complex education: a new paradigm?

Fabienne Serina-Karsky et Séverine Parayre

- 1 Les travaux d'Edgar Morin relatifs à la pensée complexe permettent de proposer une vision du monde qui place l'humain au cœur dans une perspective dialogique « qui unit de façon complémentaire des termes antagonistes », pour instaurer une démocratie qui permet une relation riche et complexe entre individu et société, « où les individus peuvent s'entraider, s'entre-épanouir, s'entre-réguler, s'entre-contrôler » (Morin, 1999a). Ils soutiennent l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif s'inscrivant dans une dimension complexe qui réintègre et relie des phénomènes participant à la compréhension tels que la créativité, la notion d'erreur et d'illusion (Morin, 1999), et questionnent une relation éducative qui pose la question de la prise en compte de l'humain et de l'autre dans l'école d'aujourd'hui (Mutuale, 2017). Il s'agit d'un point central du paradigme de l'éducation nouvelle que l'on retrouve au cœur des écoles se réclamant encore de ce courant aujourd'hui (Serina-Karsky, 2019).
- 2 La notion de paradigme, défini par Kuhn comme correspondant à l'organisation de principes communs constitutifs d'une théorie résultante d'une révolution scientifique (Kuhn, 1983), comprend la notion de crise qu'André Bejin et Edgar Morin définissent comme désignant « le moment de vérité d'un système où celui-ci oscille entre la prise angoissée sur ce qu'il détermine comme constituant sa surface, son espace actuel [...] et l'émergence évolutive, lourde d'espairs et de menaces, que rend possible la libération des énergies et des germes de l'espace potentiel » (Bejin, Morin, 1976). Ces notions, mises en parallèle avec la crise de l'éducation telle qu'elle apparaît dans la seconde moitié du XXe siècle (Arendt, 1972), permettent de penser la crise comme participant à l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif, que nous identifions comme étant celui de l'éducation complexe.
- 3 Étendue à l'éducation, la complexité suppose « de réformer la pensée pour réformer l'enseignement et de réformer l'enseignement pour réformer la pensée », ainsi que Morin le préconise dans *La tête bien faite* (1999a). Dans *Les sept savoirs nécessaires à*

l'éducation du futur, il expose « des problèmes centraux ou fondamentaux, qui demeurent totalement ignorés ou oubliés, et qui sont nécessaires à enseigner dans le siècle futur » (1999b). Sa réflexion sur les savoirs fondamentaux le conduit à proposer les sept savoirs suivants :

- 4 1. Les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion; 2. Les principes d'une connaissance pertinente ; 3. Enseigner la condition humaine; 4. Enseigner l'identité terrienne; 5. Affronter les incertitudes; 6. Enseigner la compréhension; 7. L'éthique du genre humain.
- 5 Tout au long de ce texte, nous retrouvons ce qui fait sens pour Morin : le lien. Outre le lien entre les individus, il propose de recréer le lien entre les connaissances sans lequel elles restent vides de sens. Selon l'auteur, la question est alors de savoir comment avoir accès aux connaissances, comment les articuler et les organiser, et enfin comment « percevoir et concevoir le Contexte, le Global (la relation tout/parties), le Multidimensionnel, le Complexe ? », reprenant ainsi pour penser l'éducation du futur le principe de Pascal posant comme « impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties » (Morin, 2008).
- 6 Au-delà des aspects théoriques, nous pouvons retrouver ces éléments sur un plan pratique notamment par les exemples qu'apporte Abraham Segal, dans son film *Enseignez à vivre!* Edgar Morin et l'éducation innovante, qui met en perspective les idées de Morin avec les pédagogies innovantes mises en place dans le cadre d'établissements publics expérimentaux (Segal, 2017). D'autre part, des établissements scolaires se saisissent du nom d'Edgar Morin pour afficher leur affiliation à la pensée complexe appliquée à l'éducation, c'est le cas du Lycée d'excellence Edgar Morin de Douai, ou encore du Lycée Edgar Morin à Bordeaux. Plus récemment encore, le projet d'ouverture près de Rennes d'un collège alternatif dénommé « Campus Montessori-Morin » permet de penser un changement de paradigme éducatif, qui relierait l'éducation nouvelle d'hier à l'éducation complexe de demain. Les récentes actualités de l'éducation nouvelle tendent à prouver que la quête d'une école basée sur une transversalité dans les apprentissages et une prise en compte de l'enfant dans sa globalité reste une question vive. Les recherches en éducation montrent en effet que les innovations des pédagogues du début du XXe siècle pourraient aujourd'hui servir une éducation nationale en quête de remèdes (Gutierrez, Besse, Prost, 2012; Riondet, Hofstetter, Go, 2018). Relu à l'aune des questionnements du XXIe siècle et de l'essor actuel des pédagogies alternatives (Allam, Wagnon, 2018) nous serions ainsi à l'orée d'un nouveau paradigme scolaire dont la crise de l'école constituerait seulement la partie apparente de l'iceberg.
- 7 À partir de ces différents points, ce numéro spécial qui est issu d'un appel à communications vise à mettre au jour des notions et des pratiques susceptibles de mieux appréhender le paradigme de l'éducation complexe, en référence aux travaux d'Edgar Morin (1999a, 1999b, 2008, 2014). Ainsi les cinq premiers articles fournissent des réflexions théoriques à partir de disciplines différentes qui permettent de comprendre en quoi la pensée d'Edgar Morin introduit un nouveau paradigme éducatif et de quelle manière les institutions et les acteurs peuvent s'en emparer. En se basant sur des recherches empiriques, les quatre derniers articles permettent quant à eux de mettre en évidence de quelle manière les pratiques pédagogiques et les aménagements

éducatifs pourraient créer des espaces propices au développement de l'éducation complexe.

- 8 Les trois premiers articles d'Yves Lenoir, Pénélope Dufour et Alicia Garcia questionnent le sens de l'éducation et en conséquence ses contenus et méthodes. La pensée d'Edgar Morin replace l'humanisme au centre des préoccupations et avec lui une éducation qui se doit d'être une éducation à la vie. Comme le souligne Alicia Garcia, il faudrait donc du primaire au supérieur « enseigner à vivre ». La chercheuse nous interpelle et nous donne à réfléchir à une éducation qui serait en crise, précisément parce qu'elle a perdu son sens de penser la complexité et d'apprendre à le faire. En cela les théories du care sont à convoquer parce qu'elles se rapprochent de ce nouvel humanisme. Pour Pénélope Dufourt qui s'est intéressée à l'éducation aux droits de l'Homme, l'humain est à replacer au cœur de la relation et une émancipation peut advenir en introduisant la complexité dans cette éducation aux droits de l'Homme. Il s'agit d'une émancipation qui n'est déconnectée ni de l'humain, ni du vivant, ainsi qu'Edgar Morin le démontre dans son ouvrage *Ecologiser L'homme* : l'individu qui se veut indépendant ne doit pas oublier sa dépendance au monde qui l'entoure (Morin, 2016). Yves Lenoir rejoint cette question d'interdépendance en étudiant l'interdisciplinarité pour l'enseignement primaire. Il s'agit d'une interdisciplinarité impliquant des interactions, et permettant un décloisonnement des savoirs et par conséquent à l'enfant de les comprendre dans une globalité et de mieux comprendre leurs interactions, leurs complémentarités et interpénétrations. Un enseignement à la complexité devrait-il donc être davantage interdisciplinaire et coopératif ? Il s'agirait alors d'un bouleversement qui agirait non seulement sur le rapport actuel à l'éducation et à l'enseignement, mais également sur les pratiques éducatives, pédagogiques, et didactiques qui en découlent. Nous pourrions très bien imaginer enseigner par thèmes avec plusieurs disciplines et non par disciplines sur des thèmes spécifiques. La taxonomie de l'approche par compétences présentée par Florence Parent, Jean-Marie de Ketele, Fabienne Gooset et Manoé Reynaerts est à ce titre tout à fait éclairante et peut s'appliquer à d'autres formations et professions que celles de la médecine. Il ne s'agit pas de former seulement à des savoirs élémentaires, mais de développer des compétences supplémentaires. Les auteurs précisent qu'il ne suffit pas de « meubler l'âme », de faire en quelque sorte des têtes bien remplies ; faut-il encore « forger l'âme », autrement dit former l'humain. Si en médecine apprendre à appréhender le contexte et les interactions de l'agir s'avère primordial pour ensuite être en mesure d'évaluer et de résoudre une situation problème ; alors nous pourrions ajouter que cet élément peut s'appliquer en pédagogie et qu'une entrée par compétences s'avère tout à fait opérante pour former les futurs enseignants et éducateurs. C'est en étudiant les discriminations au Canada (en Ontario) que Christian Bergeron présente l'apport de la théorie de la complexité pour le développement d'une éducation inclusive. Tout comme Pénélope Dufourt qui invite à se pencher sur le rôle des émotions dans les apprentissages, Christian Bergeron tire de la complexité son apport à ouvrir à l'empathie, parce que la compréhension de l'autre se retrouve placée au centre et le dialogue ouvert, compréhensif entre l'autre et soi. Le chercheur précise que l'individu formé avec la pensée complexe, peut donc devenir « apte à relier, à contextualiser, à globaliser, mais en même temps à reconnaître le singulier, l'individuel, le concret ». Il nous apparaît que cette notion d'empathie largement déjà développée par d'autres collègues (Janner-Raimondi, 2017 ; Zanna et Jarry, 2018) fait partie intégrante et primordiale d'une éducation de l'humain et d'une

éducation à la vie. L'empathie aiderait à s'ouvrir à la complexité et il y aurait donc tout intérêt à la développer dès le plus jeune âge, comme Tisseron peut le proposer (2010).

- 9 Les quatre derniers articles depuis des recherches empiriques permettent de comprendre comment l'éducation à la complexité se comprend des acteurs, et comment elle peut prendre sens pour les acteurs. Il n'est peut-être pas anodin de voir quatre champs qui sont conviés ici, la philosophie, l'histoire-géographie et l'éducation morale et civique et l'éducation à la santé. Si l'éducation à la santé et l'éducation morale et civique se veulent transversales, la philosophie peut aisément développer cette transversalité requise en éducation à la complexité.
- 10 En effet, les deux premières chercheuses, que sont Johanna Hawken et Johanna Henrion-Latché, convoquent les cours de philosophie, d'abord pour les enfants, puis pour les adolescents. La philosophie développe la faculté de pensée, le développement de la pluralité des idées, le débat avec le respect de la parole d'autrui, elle fait des liens et des interactions avec d'autres disciplines, et à ce titre elle pourrait apparaître comme une discipline phare de l'éducation à la complexité. Johanna Hawken précise que la philosophie « permet d'étudier un problème général dans ses divers contextes en se nourrissant des apports des sciences ». Les deux chercheuses ont expérimenté des ateliers philosophiques dès quatre ans pour l'une, et des séances de discussions philosophiques auprès de classe d'adolescents de CAP des métiers du bâtiment pour l'autre. Ces activités philosophiques nourrissent l'éducation à la complexité, par laquelle l'unité et la diversité humaine peuvent s'exprimer. En cela elles rejoignent tout à fait les objectifs d'une éducation inclusive et la formation d'une communauté éducative qui se veut inclusive, comme celle développée au sein de notre faculté d'éducation à l'ICP. Ce à quoi participe la philosophie est de permettre aux élèves de comprendre « le contexte, la texture des savoirs, des sociétés et des connaissances qu'ils acquièrent ». Un point fondamental précisé par Johanna Hawken est qu'il s'agit d'une compréhension tournée vers l'autre et avec l'autre, qui prend l'autre avec soi, qui observe la pensée d'autrui, et qui cherche un sens depuis l'autre. Donc un remède potentiel aux discriminations dont parle Christian Bergeron et à toutes formes de complotismes, d'intolérances et de rejets de l'autre. La philosophie et ce qu'elle propose pourrait être partagée à l'école. L'enseignement moral et civique évoqué par Fanny Letissier, qui se devrait d'être transversal, ne se pratique pas en transversalité et seulement par l'enseignant d'histoire et géographie. Le cloisonnement par discipline opère, n'ouvrant pas les enfants et adolescents à une globalité des savoirs, des pensées et des réflexions. En dehors d'un « carcan disciplinaire » et en faisant travailler les élèves en transversalité sur un thème comme la ville, Fanny Letissier permet aux élèves de devenir acteur dans leurs apprentissages. Elle envisage un dialogue entre les disciplines où l'éducation morale et civique devient un lien. Nous pourrions penser qu'après les événements terribles de l'assassinat de Samuel Paty et les difficultés vécues par certains autres enseignants, ne pas faire reposer l'éducation morale et civique sur un seul enseignant, mais davantage en transversalité sur l'ensemble de la communauté éducative, pourrait être tout à fait profitable pour tous et qu'elle pourrait gagner en compréhension et en adhésion, réflexion et débat constructif. Un croisement philosophie et éducation morale et civique aurait du sens. Une autre éducation, cette fois l'éducation à la santé, par essence transversale (Parayre, 2014), peut elle aussi rencontrer un certain nombre de difficultés. La première est que la transversalité n'est pas forcément acceptée, ni partagée par l'ensemble de la communauté éducative, chaque membre pouvant se renvoyer la responsabilité de cette charge. Ce qui est aussi

évoqué par France Arboix, est une éducation à la santé occidentalisée et qui se présente universelle, alors qu'elle peut être imposée dans d'autres cultures qui au contraire ne la comprennent pas. Ainsi les pays occidentaux ont pu imposer des idées et savoirs, des réflexions, des pratiques et des méthodes aux autres pays sans que cela ne corresponde à leurs cultures. L'étude de France Arboix, qui a enquêté auprès des enseignants en France et en Inde, montre que les enseignants ne sont pas armés de la même manière face au défi de la complexité. Les enseignants français demeurent enfermés dans le « grand paradigme d'Occident », qui place les savoirs et la doxa médicale au sommet des apprentissages ; alors que les enseignants indiens s'ouvrent plus à la complexité et à la diversité, ne se reconnaissent pas dans cette même doxa occidentale. La chercheuse annonce que les formations doivent donc être repensées avec le développement d'une épistémologie de la complexité pour ouvrir davantage les enseignants à un autre modèle de pensée. Sans cela le nouveau paradigme de la pensée complexe en France risque de rester marginalisé.

- 11 En proposant ce numéro nous avons de nombreuses questions. Nous aurions voulu mieux comprendre les liens entre pensée complexe et éducation nouvelle et pouvoir présenter aujourd'hui des établissements se réclamant des pédagogies Freinet, Montessori, Faure et qui favoriseraient le développement de la pensée complexe. Cela restera une question à explorer ; car même si dans leur entretien Guy Berger et Edgar Morin évoquent l'inspiration de l'éducation nouvelle et l'impulsion à une éducation à la complexité, il reste à concrètement présenter comment aujourd'hui elles pouvaient être permises par la transversalité et des disciplines qui dialoguent, par des activités centrées sur l'enfant et une ouverture à la parole de l'autre, par des enseignants formés et plus réceptifs. Au-delà de cette question, le dialogue entre les deux chercheurs nous donne l'occasion de voir comment et en quoi la pensée d'Edgar Morin s'inscrit dans le champ de l'éducation à partir de questionnements mis en exergue par Guy Berger, acteur essentiel des Sciences de l'éducation. Quant à la question de la formation à la pensée complexe, si nous n'avons pas reçu d'étude empirique permettant de comprendre comment une formation à la complexité pourrait se préparer et se concrétiser, les différents articles apportent des pistes : ne pas réduire la formation à des savoirs disciplinaires, permettre à la transversalité d'exister, arrêter de disperser et de cloisonner les connaissances, développer des savoirs faire et des savoirs être, ouvrir à la philosophie et la faire dialoguer avec d'autres éducations, permettre le développement de l'empathie et la réflexion sur les émotions, accepter de vivre avec les incertitudes et développer ses capacités pour s'y adapter.
- 12 En conclusion et ouverture de ce dossier, Fabienne Serina-Karsky et Augustin Mutuale retracent dans leur note de synthèse le parcours qui a mené Edgar Morin à envisager une éducation à la pensée complexe permettant de replacer l'humain au cœur de ce qu'il nomme une Terre-Patrie pour une communauté de destin. Sa vision anthropologique de l'éducation s'inscrit dans une visée sociétale qui fait de chacun de nous un citoyen du monde, un monde qui se transmet, et qu'il nous appartient tant de préserver que de construire. L'éducation complexe apparaît ici comme un préalable et un socle nécessaire à toute réforme éducative.
- 13 Pour autant, un fait reste frappant à la fin de la lecture du numéro, vous en ferez peut-être le même constat que nous, il demeure que les recherches présentées dans ce numéro s'accordent pour présenter toutes les bénéfices d'une éducation à la complexité et pour autant le paradigme n'a pas encore véritablement percé ni dans les

écoles, ni dans les formations, c'est-à-dire qu'il n'a pas encore atteint toutes les consciences étatiques, sociétales et pédagogiques pour en faire un principe unificateur et promoteur d'éducation. Les pédagogues de l'éducation nouvelle demeurent encore ceux et celles qui ont le plus œuvré en ce sens et pour autant leurs pédagogies ne se sont pas généralisées à l'ensemble de l'éducation française. Il reste en conséquence à diffuser plus que jamais ces recherches pour permettre une connaissance de ces travaux et qui sait donner envie à certains pédagogues d'impulser à leurs niveaux cette nouvelle éducation. C'est tout l'objet de ce présent numéro.

BIBLIOGRAPHIE

- Allam, M.-C. & Wagnon, S. (2018). L'essor des pédagogies alternatives en France : débats et perspectives. *Trema*, n°50.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, coll. « Folio ».
- Gutierrez, L., Besse, L., Prost, A. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble : PUG.
- Janner-Raimondi, M. (2017). *Les visages de l'empathie en éducation*. Nîmes : Champ Social
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Morin, E. (2016). *Ecologiser L'homme*. Paris : Lemieux éditeur.
- Morin, E. (1999a). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1999b). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2008). *La Méthode I*. Paris : éd. du Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles/Paris : Actes Sud/Play Bac.
- Mutuale, A. (2017). *De la relation en éducation. Pédagogie, éthique, politique*. Paris : Téraèdre.
- Parayre, S. & Klein, A. (2014). *Education et santé. Des pratiques aux savoirs*. Paris : L'harmattan.
- Riondet, X., Hofstetter, R., Go, H.-L. (2018). *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XXe siècle : itinéraires et connexions*. Grenoble: PUG.
- Segal, A. (2017). *Enseignez à vivre! Edgar Morin et l'éducation innovante*. Films Enquête.
- Serina-Karsky, F. (2019). *Bien-être scolaire : des clés pour demain*. Paris : L'Harmattan.
- Tisseron, S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*. Paris : Armand Colin.
- Zanna, O. et Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Malakoff : Dunod.

AUTEURS

FABIENNE SERINA-KARSKY

ISP-Faculté d'éducation, Institut Catholique de Paris, Unité de recherche « Religion, Culture et Société » : Langues, Cultures, Histoire et Education

SÉVERINE PARAYRE

ISP-Faculté d'éducation, Institut Catholique de Paris, Unité de recherche « Religion, Culture et Société » : Langues, Cultures, Histoire et Education