

# Éduquer à l'autonomie

Daniel Favre<sup>29</sup>

Malgré les instructions officielles, on peut se demander si la recommandation d'éduquer un sujet en devenir vers plus d'autonomie est encore, en 2008, inscrite au programme de l'École Primaire ?

« La mission de l'enseignant est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. (...) Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de leur autonomie ». (Extraits du Bulletin Officiel (BO) de l'Éducation Nationale du 29 mai 1997).

Depuis cette date, le rôle éducatif de l'école a été précisé. Il ne s'agit plus seulement, théoriquement du moins, de transmettre des savoirs mais surtout de former un citoyen responsable dans sa relation avec les autres, avec l'environnement et, ce qui est plus nouveau, dans sa relation avec lui-même via l'éducation à la santé. Mais alors comment comprendre ce changement de « ton » entre le BO du 14 février 2002 et celui du 19 juin 2008 consacrés l'un et l'autre aux programmes de l'école primaire en France ?

Attaché depuis plus de 25 ans à étudier la manière dont l'école traite l'erreur dans les apprentissages, je voudrais souligner la différence de leurs approches. Ainsi, j'ai recensé dix fois la mention du mot « erreur » dans le BO de 2002 (100 pages) associé le plus souvent aux verbes « identifier » et « analyser » ; à deux reprises seulement, le mot « erreur » est précédé du mot « sans ». Par contre, dans le BO de 2008 (40 pages), le mot « erreur » apparaît quarante et une fois dont trente neuf précédés du mot « sans » et une fois par « rectifier ».

Concernant la dimension émotionnelle, ayant pu mesurer toute l'importance de la place des émotions dans nos recherches sur la violence à l'école et sa prévention, on peut noter que le mot émotion est cité trente-trois fois en 2002, et neuf fois en 2008, à propos des seules activités artistiques. Quant à l'esprit critique, indispensable à une éducation scientifique et à la responsabilité, il est évoqué dix-sept fois en 2002, trois fois en 2008. Certes,

29. Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 2. Auteur de *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivation et apprentissage*, Dunod, 2007.

on ne saurait juger ces programmes à travers la seule recension de certains mots. Cependant, en lisant les programmes de 2008, force est de constater, qu'enfermés dans une logique de contrôle, ils insistent exclusivement sur des résultats « sans faute », et ne font pas cas des effets de la dimension affective sur l'apprentissage scolaire.

D'où la question posée au début de cette réflexion.

## Éducation à la responsabilité

Ces nouveaux programmes de l'école primaire n'abolissent pourtant pas les missions des enseignants définies dans les autres BO impliquant l'éducation de l'élève considéré comme **un sujet en devenir vers l'autonomie et la responsabilité**. Aussi mon propos est-il d'identifier des conditions de réussite de ces missions mises en évidence par certaines de nos recherches.

Faisant partie de ces missions officielles, l'éducation à la responsabilité ouvre une perspective nouvelle dans la mesure où la durée de la vie humaine avoisinant le siècle, elle invite à se représenter différemment le citoyen adulte. L'objectif n'est pas le même si ce citoyen doit répondre au « besoin du marché » dans une logique d'immédiateté, impliquant de devenir un consommateur compulsif (croissance oblige), ou si l'objectif est de former un citoyen responsable apte à penser, à choisir et à construire l'avenir pour le demi-siècle à venir.

Cette perspective d'éducation à la responsabilité et à l'esprit critique s'impose, l'histoire ayant montré que les hommes, capables du meilleur, le sont plus souvent du pire. Peu limitées par des instincts, les représentations qu'ils se construisent du monde et d'eux-mêmes motivent une grande variété de comportements envers l'environnement, dans la relation interindividuelle, comme avec eux-mêmes. Notre travail de recherche sur **la violence et ses liens avec l'échec scolaire** nous a conduits à modéliser les motivations humaines, à repérer différentes « théories du sujet » et des fonctionnements sous-jacents à la construction de nos représentations. Nous avons tenté de montrer qu'une éducation à la responsabilité ne devait pas faire l'économie d'une réflexion sur ces thèmes (Favre, 2007)<sup>30</sup>.

Si l'éducation à la responsabilité contient cette perspective de former des citoyens plus aptes à inventer l'avenir qu'à « consommer sans frein le présent » nous pensons pouvoir servir ce projet en présentant ci-après deux de ces approches du sujet qui ont fait l'objet de nos formations. La première

30. Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivations et apprentissage*, Dunod, Paris, 2007.

propose une modélisation des motivations humaines ; la seconde celle des balancements de notre pensée entre ouverture et fermeture.

## Nécessité d'un modèle théorique des motivations humaines<sup>31</sup>

Pour jouer son rôle de carte cognitive, ce modèle doit faire la synthèse entre les apports de la psychologie béhavioriste, de la psychologie humaniste, de la psychanalyse et des neurosciences afin de prendre en compte les différentes sortes de motivations humaines et de comprendre les valeurs qui en découlent. Ce modèle postule qu'il y a au sein de chaque être humain *trois systèmes de motivation* complémentaires et/ou antagonistes. Ces trois systèmes fonctionnent en interaction.

### *La motivation de sécurisation*

Ce premier système de motivation (SM1), correspondant au **besoin de sécurisation**, permet de satisfaire les besoins biologiques et psychologiques fondamentaux qui se manifestent au sujet par des sentiments de manque ou de satiété. Dans ce système de satisfactions/frustrations ou l'on dépend d'autrui pour satisfaire ses besoins, nous fonctionnons psychologiquement en *référence externe*, c'est-à-dire sous le regard et selon les jugements de valeur de l'autre. C'est le cas du jeune enfant, mais c'est aussi celui de l'adulte qui tout le long de sa vie éprouve un besoin d'être reconnu et accepté par l'autre. D'une manière générale, le SM1 fonctionne dans les situations en relation avec le connu et avec ce qui est ressenti par le sujet comme maîtrisé et stabilisé sur le plan cognitif.

### *La motivation d'innovation*

Le second système de motivation (SM2) permet de ressentir du plaisir (ou de la frustration) en situation de résolution de problèmes, dans la rencontre avec les autres différents de soi, dans l'acquisition de nouvelles compétences, dans le gain d'autonomie...

C'est le **système de motivation de l'apprentissage, de l'innovation**, conduisant vers l'autonomie et à la responsabilité. Il nous met en *référence interne*, dans la mesure où il ne dépend pas de l'intervention de l'appréciation absolue d'un tiers. Contrairement au SM1, dans le SM2 le besoin,

par exemple de chercher la solution, de comprendre, inclut l'erreur sans phobie, et lorsqu'il est satisfait relance le désir autonome de comprendre. Il motive l'exploration, la déstabilisation cognitive, assume sans angoisse l'incertitude, l'erreur, la rencontre des autres avec leurs différences.

SM1 et SM2 sont complémentaires, c'est lorsque l'on se sent en sécurité qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage.

### *La motivation de sécurisation peut être parasitée (SM1p)*

Ce système de motivation est une **hypertrophie du SM1**. Son parasitage provient de « programmes étrangers » correspondant à des injonctions venues du milieu familial ou social qui, vécues de façon hypnotique, enferment le sujet dans la répétition. Ainsi le « TU es nul en maths » peut être intériorisé : « JE suis nul en maths ». Le bénéfice secondaire SM1p tiré de cette autodépréciation, celui de s'exempter à vie de faire des efforts en mathématiques, s'oppose au plaisir du SM2 de réussir les exercices en mathématiques en transformant les difficultés en sentiments de confiance en ses capacités et d'autonomie. D'une manière générale, la frustration en SM1p s'exprime dans la recherche active de la dépendance. Dans cette quête, autrui est transformé en « objet » pour satisfaire un besoin hypertrophié de sécurité. L'addiction à des produits (drogues), à des comportements (boulimie) ou aux personnes (dépendances affectives) illustre le fonctionnement de ce système de motivation. Violence et manipulation<sup>32</sup> relèvent de ce système de « motivation de sécurisation parasitée » et ont des effets analogues : ici le **plaisir de mettre autrui sous notre contrôle**. Cette recherche du plaisir SM1p est souvent une motivation par défaut, c'est-à-dire, *faute de mieux*, dans la mesure où le plaisir d'être reconnu et accepté et celui de réussir ne sont pas accessibles. Le sujet sous influence (de son SM1p) supporte très mal les « déstabilisations cognitives » et devient **addictif aux certitudes**, c'est-à-dire se fige dans des jugements et des croyances dogmatiques. SM1p et SM2 sont donc des motivations antagonistes.

Ces trois systèmes de motivation participent plus ou moins à l'économie intérieure de l'individu et lui procurent chacun un type de plaisir et de frustration spécifiques. Nous pouvons évaluer les fluctuations de cet état intérieur en fonction des trois systèmes et repérer, chez soi et chez les autres, ceux qui sont en jeu dans un fonctionnement idéal (sécurisation et innovation) ou dans un fonctionnement parasité (sécurisation et innovation + sécurisation parasitée). *A posteriori*, on peut constater que l'analyse que Paul Diel a faite

32. Définies comme : « l'ensemble des comportements résultant du besoin acquis de rendre l'autre, ou les autres, faible(s), inconfortable(s) et impuissant(s) pour pouvoir soi-même se sentir fort, confortable et puissant », (Favre, 2007).

31. Daniel Favre et Catherine Favre, Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence, *Revue de Psychologie de la Motivation*, n° 16, 1993.

de la *fausse motivation* éclaire avec précision les attitudes et les rationalisations défensives relevant du fonctionnement SM1p<sup>33</sup>.

De ces trois systèmes de motivation découlent des valeurs différentes :

Le SM1 nous pousse vers les situations déjà expérimentées de manière satisfaisante donc vers le connu et le maîtrisé, bref vers « la sécurité et la stabilité » ou vers des valeurs qui les représentent.

Le SM2 fait de nous des êtres en devenir, désireux d'autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir nous conduit à accepter comme valeur ce qui promeut l'autonomie, l'individuation et la responsabilité.

Ce qui fera valeur dans un système de pensée où le SM1 parasité devient dominant c'est « toujours plus, tout de suite, et pour soi », avec comme conséquence l'égoïsme qui nourrit l'individualisme et l'irresponsabilité.

Une éducation qui aurait pour finalité le développement de la responsabilité devrait s'appuyer sur les motivations SM1 et SM2 du sujet et permettre à celui-ci de reconnaître ses motivations SM1p. La responsabilité ne peut se concevoir que chez un sujet disposant d'un minimum de liberté, ce qui implique d'avoir pu reconnaître et accepter nos différentes motivations. En acceptant cela, il devient possible d'interroger notre rapport personnel à la consommation non pas pour adopter une conduite normative mais pour cesser d'être manipulable et ainsi de se tromper soi-même<sup>34</sup>. Comme le fonctionnement affectif ou émotionnel ne peut pas être neurologiquement dissocié de notre fonctionnement cognitif<sup>35</sup>, il convient d'examiner maintenant une seconde carte cognitive permettant de repérer comment notre activité de penser se déplace entre ouverture et fermeture.

## Pensée fermée/pensée ouverte

Dans ce modèle, la pensée « fermée » ou *dogmatique* est caractérisée par quatre attitudes ou postures, sa finalité est de conserver et de stabiliser le contenu de pensée :

- la personne a recours à l'implicite pour s'exprimer ;
- 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) ;

33. Paul Diel, *Psychologie de la motivation*, (1947) Payot, 2006.

34. Daniel Favre, *Se tromper soi-même : plaisir ou fatalité ?*, In *Illusions*, ss la dir. de A. Mouchès, L'Harmattan, Paris, 2000.

35. Daniel Favre, *Émotion et cognition : un couple inséparable*, *Cahiers Pédagogiques*, 448, 2006.

- l'argumentation ne vise qu'à prendre en compte les « faits » qui confirment le « déjà là », l'a priori personnel en négligeant les arguments des autres et procède à des généralisations abusives ;
- 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, du On ou du Nous).

La pensée « ouverte » ou non dogmatique se traduit par des attitudes ou des postures cognitives opposées, sa finalité est de permettre l'évolution du contenu de pensée. Elle implique de :

- 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. ;
- 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 ») ;
- repérer et exposer les limites dans lesquelles l'énoncé trouve sa validité ou son domaine d'application (par exemple, recherche de contre-évidences) ;
- prendre en compte la subjectivité de la personne qui parle. Ceci devient possible quand elle 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).

L'apprentissage et le fonctionnement de la science procèdent de déplacements entre un pôle de déstabilisation (pensée ouverte) et un pôle de stabilisation (pensée fermée) des connaissances. Ces deux pôles sont nécessaires pour que grâce au traitement dogmatique les humains puissent avoir des représentations communes et que, grâce au traitement non dogmatique, ils puissent les faire évoluer. Les motivations de sécurisation et d'innovation sont directement associées à chacun de ces modes de traitement et se complètent dans la durée : on éprouve du plaisir à voir nos idées stabilisées et partagées avec d'autres personnes et c'est également satisfaisant, à un autre moment, de pouvoir faire évoluer notre pensée.<sup>36</sup>

Ces deux cartes cognitives contribuent à préciser la complexité d'un sujet humain. Une éducation à la responsabilité devrait, pour ne pas risquer de

36. Daniel Favre et Jacques Joly, *Évaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non dogmatique des informations - application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires*, *Revue de Psychologie et Psychométrie*, 2001.

faire du conditionnement, de la manipulation ou du moralisme, comporter une formation à la pensée ouverte et permettre de repérer les émotions qui accompagnent la pensée. Car, si désirs, plaisirs et peurs ne sont pas pris en compte, le raisonnement peut être altéré par des effets minorants, majorants ou rationalisants. Cette éducation à la pensée ouverte donnerait alors une chance sérieuse à la promesse que contiennent les diverses formes d'éducation : à la santé, l'environnement, la citoyenneté... et permettrait de se projeter de manière responsable dans l'avenir.

Mais, qu'en est-il si, à travers l'école ou les médias, le mode de traitement dogmatique des informations est hypertrophié ? Le croisement des deux cartes (motivations et postures cognitives) que nous avons présentées permet de prédire que les personnes vont devenir de façon rigide dépendantes de la stabilité de leurs représentations, et de comprendre comment l'addiction aux certitudes peut s'installer sous l'effet d'une motivation de sécurisation parasitée. La logique de l'immédiateté prévalant dans les conduites addictives, le « consommateur compulsif » que réclament les objectifs de croissance mesurés par le PIB ne peut pas être simultanément un citoyen responsable ! Il me semble donc :

- urgent que l'École développe de manière durable l'esprit critique pour aider l'élève ayant un statut de « sujet en devenir » à prendre du recul sur les informations qu'il reçoit, sur le système de motivation qui l'anime et ainsi sur son fonctionnement affectif.
- non pertinent de reporter à plus tard ou à jamais ce qui pourrait être initié dès l'école primaire.

## Le désir d'apprendre : un oublié de l'école...

André Giordan<sup>37</sup>

L'école ne devrait-elle pas susciter chez l'enfant, avant même « le savoir lire, écrire, compter... » *le désir d'apprendre* ? Or que constate-t-on au cours de la scolarité ? Trop souvent, ce désir, bien présent chez le petit enfant, s'éteint progressivement au cours de la scolarité. La grande majorité des enfants qui entrent en école maternelle sont avides de connaître tout sur tout, car tout les intéresse, tout les interpelle ! Les questions fusent, que ce soit à la maison ou dans la classe. Arrivé en quatrième (13/14 ans), l'intérêt pour les savoirs de l'école s'étiolle, apprendre est devenu pour la plupart, « anchi » et « relou » ! Les moins rétifs ont mis en place des stratégies pour avancer de classe en classe avec le moindre mal, mais sans vraie passion. Les autres, faute de motivation, vacillent, vivent ou se font exclure. La « joie de l'école » si chère au philosophe Georges Snyders, n'est pas forcément au rendez-vous...<sup>38</sup>

Bien sûr l'école n'est pas seule à l'origine de cette démotivation progressive. La complexité des facteurs psychosociaux, familiaux, la place prise par certains médias, la culture issue de la société de consommation, l'esprit de compétition exacerbée qui met l'école en surtension comme toute la société, ont une bien large place dans cette involution du désir d'apprendre... Mais pourquoi l'école ne peut-elle pas enrayer cette perte de curiosité et de motivation ? En quoi contribue-t-elle par elle-même à générer ennui et désintérêt ?

Les conséquences de cette **perte d'appétence scolaire** – qui est d'ailleurs une des causes de l'**illettrisme** – sont tout aussi préoccupantes que celui-ci, à une époque où les savoirs sont rapidement obsolètes et où il devient nécessaire d'apprendre en permanence. Et surtout où il s'agira par la suite d'apprendre dans des domaines qui sont fort peu abordés à l'école, comme l'économie, le droit, l'urbanisme, l'anthropologie, la gouvernance ou la psychologie...

37. Professeur à l'Université de Genève, Directeur du Laboratoire de Didactique et d'Épistémologie des Sciences, auteur de *Une autre école pour nos enfants*, Delagrave, 2004. *Apprendre à apprendre*, J'ai lu, 2007.

38. Georges Snyders, *La Joie à l'école*, PUF, 1986.

## Idées-forces pour le XXI<sup>e</sup> siècle

*Psychologie/Éducation - Culture/Société  
Sens/Poésie/Éthique - Donner corps aux idées*

Sur les chemins complexes et incertains de l'humanisation, il nous faut dépasser la double illusion de vouloir changer le monde sans se changer soi-même, ou de vouloir se changer soi-même sans changer le monde, et apprendre à **relier connaissance de soi et connaissance du monde, formation personnelle et transformation sociale, écologie humaine et écologie terrestre**. Ou, pour le dire autrement, intégrer cette démarche transdisciplinaire dans l'éducation comme dans l'action politique, afin de leur donner leurs vraies dimensions humanisantes.

C'est en partant de cette préoccupation anthropologique que la *Revue de Psychologie de la motivation* a posé à des chercheurs et des praticiens éminents la question suivante: « *Quelle idée-force, à ce moment de votre parcours de vie, vous paraît-elle la plus vitale pour le XXI<sup>e</sup> siècle?* ». Leurs réponses, on le verra, constituent un véritable « Cahier des charges » destiné à nous éviter les précipices vers lesquels nous avançons, plus endormis peut-être qu'inconscients. Complémentaires, leurs propositions nous indiquent des voies de sortie incontournables. Elles rejoignent des recherches et des pratiques innovantes qui, en de nombreux lieux et sur divers continents, travaillent à fonder un humanisme lucide et actif, capable de promouvoir une véritable équité sociale à l'échelle planétaire. Voire de nous protéger du risque de disparition absurde de l'espèce.

Dans ce grand bouquet d'idées-forces, les sciences humaines occupent la place qui leur revient. Tout comme la poésie et la philosophie.



## IDÉES-FORCES POUR LE XXI<sup>e</sup> SIÈCLE

**Refonder l'humanisme, Armen Tarpinian**

**Un patrimoine éditorial, Bruno Mattéi**

**Psychologie et éducation: La « psychique » au service d'un humanisme éclairé, M. Graner - Pour une psychologie humaniste, E. Marc - Intégrer l'introspection dans notre culture, A. Bavelier - Facteurs incontournables du développement de l'enfant, H. Montagner - Éduquer à l'autonomie, D. Favre - Le désir d'apprendre: un oublié de l'école, A. Giordan - Prendre en compte l'imaginaire à l'école, J. Nimier - Psychothérapeute. Une profession à part entière, S. Ginger - Aider les aidants, P. Canouï...**

**Culture et société: Une alliance civique pour l'humanité, P. Viveret - Réforme de la pensée, réforme sociale et autoréforme, E. Morin - Les valeurs de coopération vitales pour le XXI<sup>e</sup> siècle, J. de Rosnay - Société de la connaissance. Ses vraies promesses, R. Sue - Démocratie et long terme. Pour une Charte de civilisation, H. Amir - Sortir de l'âge de fer planétaire, G. Hervé - Pour le droit à une éducation sans violence et à une éducation à la non-violence, V. Roussel - Recentrer le lien social. Entre égoïsme et altruisme, B. Viard - La culture de demain sera interculturelle, G. Verbunt - De l'opposition à « l'apposition ». Intégrer les contraires, J. Ferber et V. Guérin - L'être humain et la vie à la recherche de la réponse synergique, T. Groussin - Quelle enfance et quelle vieillesse voulons-nous laisser à notre planète? M.-F. Bonicel...**

**Sens, poésie et éthique: Faire face à l'angoisse de la mort, P. Diel - Métamorphose du religieux, C. Cahen - Le corps et les cœurs. Poèmes, H. Bauchau - La fraternité: une valeur d'avenir? B. Mattéi - Autre chose que des mots... Poèmes, É. Boix-Molès - Cultiver l'humour sérieusement de 7 à 107 ans, O. Clerc...**

**Donner corps aux idées: Assumer notre humanité réelle. La voie de la thérapie sociale, C. Rojzman - Conjuguer idéalisme et efficacité. La voie du « réalisme », J. Lecomte - Développer une socialisation plus démocratique. La voie de la sociopsychanalyse, C. Rueff-Escoubès - Se relier, apprendre, essayer. La voie de l'échange, C. Heber-Suffrin - Des grains de blé aux champs de blé, F. Soulard...**