



L'orientation scolaire et professionnelle

41/3 | 2012

Inégalités sociales et orientation - II

D. Favre. Transformer la violence des élèves / Cessons de démotiver les élèves. 18 clefs pour favoriser l'apprentissage.

Paris : Dunod.

Lin Lhotellier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4015>

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 septembre 2012

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Lin Lhotellier, « D. Favre. Transformer la violence des élèves / Cessons de démotiver les élèves. 18 clefs pour favoriser l'apprentissage. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/3 | 2012, mis en ligne le 22 novembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4015>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

D. Favre. Transformer la violence des élèves / Cessons de démotiver les élèves. 18 clefs pour favoriser l'apprentissage.

Paris : Dunod.

Lin Lhotellier

RÉFÉRENCE

Paris : Dunod.

- 1 La préparation à l'exercice de la citoyenneté est, avec l'accès à la connaissance, la principale mission de l'école. On conçoit donc que les faits de violence en son sein paraissent particulièrement inacceptables et que la lutte contre ce type d'agissement soit affirmée comme une priorité nationale. Un Comité national de lutte contre la violence à l'école a été chargé en 2001 d'élaborer des propositions sur ce thème concernant la formation des enseignants. L'auteur des livres présentés ici en a été membre. Neurobiologiste de formation, ayant travaillé durant quinze ans sur la plasticité cérébrale, Daniel Favre est aujourd'hui professeur de sciences de l'éducation à l'IUFM de Montpellier.
- 2 Le premier de ces ouvrages est divisé en trois parties. La première est un exposé sur les origines de la violence, telles que certaines données neurobiologiques et certaines conceptions de la motivation humaine permettent de la concevoir. Dans la deuxième partie, l'auteur présente les principaux résultats des recherches qu'il mène depuis plus de quinze ans sur la violence scolaire. Dans la troisième enfin, il exprime un certain nombre de préconisations pour lutter contre la violence à l'école.
- 3 On peut distinguer dans le cerveau trois types de structures en lien avec l'agressivité. La première est l'hypothalamus, comportant un centre excitateur et un centre inhibiteur.

Les relations entre hypothalamus et agressivité offrent peu de prise à l'action éducative, ce qui conduit à considérer l'agressivité comme un phénomène naturel, au service de la survie de l'organisme. Le deuxième type de structure nerveuse impliqué est constitué par certaines parties du système limbique, qui donnent aux perceptions leur coloration émotionnelle. Ces structures mettent en relation perceptions et réponses hypothalamiques d'agression : l'éducation a ici un rôle déterminant, car le système limbique permet l'apprentissage de la peur de certains stimuli et des réactions d'agression consécutives, à partir de l'observation par l'enfant du comportement des personnes de son entourage. Enfin, l'agressivité fait intervenir les lobes frontaux, sous la dépendance desquels sont placées les structures limbiques que nous venons d'évoquer. Le fort développement des lobes frontaux caractérise spécifiquement l'être humain. L'auteur précise certaines fonctions particulièrement importantes de ces lobes, telles que : l'abandon de comportements s'avérant inadaptés ; la représentation de l'avenir, la construction d'un projet et la vérification de sa réalisation ; la capacité à se laisser ou non déborder par ses émotions. Les lobes frontaux permettent la délibération consciente face à une situation considérée comme menaçante. L'issue de cette délibération peut être une réaction non violente, par exemple l'usage d'un mode non violent d'affirmation de soi : les valeurs transmises par l'éducation jouent ici un rôle prépondérant dans le choix d'un mode de réponse à la menace ou d'un autre.

- 4 L'auteur présente dans cette première partie de livre un modèle selon lequel il existerait trois systèmes de motivation. Le premier est nommé « système de motivation de sécurisation » : il correspond à la recherche de satisfaction de besoins essentiels, liés pour le sujet au fait de se trouver en contexte connu (mettre en œuvre des savoir-faire maîtrisés, retrouver des amis, etc.). Le deuxième est le « système de motivation d'innovation », qui s'exprime par la créativité, la recherche du dépassement de difficultés et du dépassement de soi, le gain d'autonomie, l'occupation d'une position de responsabilité, etc. Ces deux systèmes de motivation sont complémentaires, le sentiment de sécurité permettant d'oser l'innovation, et la réussite dans l'innovation augmentant le sentiment de sécurité. Au cours du développement, le système de motivation de sécurisation voit son importance décroître, alors que l'inverse a lieu pour le système de motivation d'innovation, le relais se faisant à l'adolescence. Cependant, le développement humain ne se fait pas toujours de manière aussi harmonieuse : par exemple la frustration en motivation de sécurisation chez un enfant, par le manque de confiance en soi qui en résulte, peut bloquer le développement de la motivation d'innovation, et maintenir l'adulte dans une recherche constante de sécurisation : l'auteur parle alors de « motivation de sécurisation parasitée » pour désigner ce troisième système de motivation, qui conduit à des situations de dépendance addictive compensatoire. De même, la difficulté à satisfaire la motivation d'innovation (en cas d'échec scolaire par exemple puisque la scolarité doit permettre l'accès au savoir, qui est bien du registre du gain d'autonomie par dépassement de la difficulté) favorise en compensation la motivation de sécurisation parasitée. L'auteur présente la violence comme une addiction relevant de la motivation de sécurisation parasitée : elle prendrait souvent racine dans un manque de confiance en soi, puisque Favre la définit comme « un ensemble de comportements résultant d'un besoin acquis de rendre l'autre faible (...) pour se sentir soi-même fort », et la distingue soigneusement de l'agressivité, phénomène nécessaire à la survie. L'affirmation de soi non violente relèverait en revanche de la motivation d'innovation, en tant qu'elle constituerait une recherche couronnée de succès de solutions nouvelles au conflit.

- 5 Entre les données neurobiologiques sur la violence évoquées précédemment et le modèle de la motivation que nous venons de présenter, la jonction peut être faite par la référence à l'existence, dans le cerveau, de circuits de renforcement des comportements. La stimulation de ces zones entraînant une sensation de plaisir, elles se trouvent impliquées dans les phénomènes motivationnels.
- 6 La deuxième partie de l'ouvrage permet l'exposition de données de recherche en quatre chapitres. Dans le premier, l'auteur s'attache à caractériser les élèves violents en utilisant des questionnaires permettant l'établissement de divers scores : comportements déviants, compétences sociales et modes de traitement de l'information en situation de frustration. Ce dernier aspect est abordé car Favre fait l'hypothèse que les comportements violents auraient en partie pour origine une incapacité du sujet à se distancier d'une situation frustrante, du fait d'un traitement de l'information qualifié de « dogmatique ». Les pratiques langagières en mode de traitement dogmatique de l'information présentent les propriétés suivantes : ce sont des énoncés recourant à une expression fortement marquée d'implicite ; traduisant des convictions vues comme des vérités absolues, avec négligence des données susceptibles de les remettre en question ; sans prise en compte par l'énonciateur de ses propres émotions mais projection de celles-ci sur l'environnement. La comparaison d'élèves violents et d'élèves témoins fait ressortir, outre des scores de comportements générateurs de relations sociales difficiles en moyenne plus élevés chez les premiers, des scores de symptômes anxieux et dépressifs également plus importants en moyenne chez les premiers. Cependant, la moitié seulement des élèves violents présente une anxiété-dépression élevée, ce qui suggère l'existence de deux populations différentes d'élèves violents. Les scores de réponses dogmatiques en situation de frustration sont en moyenne plus élevés chez les élèves violents que chez les témoins, mais, là encore, seule la moitié des élèves violents expriment beaucoup de réponses dogmatiques. Quoi qu'il en soit, il apparaît bien que traitement dogmatique de l'information et violence présentent une liaison. Pour Favre, l'un et l'autre constituent des tentatives de réponse à l'anxiété-dépression. La pensée dogmatique se caractérise par une recherche de stabilité des personnes dans leur rapport au monde, source de sécurité pour elles mais s'opposant à l'apprentissage et aux déstabilisations qui l'accompagnent inéluctablement. D'où le lien entre violence scolaire et échec scolaire.
- 7 En conséquence, Favre s'est intéressé aux effets bénéfiques que pourrait comporter le développement d'une pensée non dogmatique chez les élèves violents. Ceci fait l'objet du chapitre suivant. Un atelier a été proposé à de tels élèves, au cours duquel ils ont été encouragés à un changement d'attitude concernant leurs propres émotions : il s'est agi de faire comprendre à ces élèves, souvent enclins à associer émotion et faiblesse, que ressentir des émotions est une richesse, et pouvoir les exprimer un signe de force car d'expression de soi. L'atelier visait aussi à conduire ces élèves à la relativisation de toute vérité par sa contextualisation, et à la tolérance d'opinions différentes des leurs. Les résultats obtenus comportent une réduction des scores moyens d'agressivité, de problèmes sociaux, d'anxiété-dépression, et une augmentation du score moyen des réponses non dogmatiques en situation de frustration.
- 8 Si la promotion de la pensée non dogmatique est un moyen appréciable de réduction de la violence scolaire, on peut considérer comme plus intéressant encore de pouvoir prévenir l'apparition de la violence. C'est à ce thème que sont consacrés les deux chapitres suivants. Puisqu'il s'agit de prévention, les comportements étudiés ici ne relèvent pas en

eux-mêmes de la violence mais lui sont liés. Ils correspondent à des « modalités affectives de la relation à soi-même et/ou à l'autre » : notamment l'empathie (peu développée chez les sujets violents), la contagion émotionnelle (qui entrave l'empathie) et la coupure émotionnelle (favorable à la manifestation de comportements violents). Après certains constats qui suggèrent des liens entre ces variables et la réussite scolaire, l'auteur présente la mise en évidence de quelques effets d'une formation d'enseignants à la pensée et à la parole non dogmatiques sur ces modalités affectives de la relation.

- 9 Ainsi donc, il ressort de cet ensemble de données une relation entre violence et résultats scolaires, et la possibilité d'agir sur la violence par la formation des élèves et des professeurs à la pensée non dogmatique. Ce qui conduit Favre, dans la troisième partie de ce livre, à un certain nombre de préconisations en matière de formation des enseignants.
- 10 La première d'entre elles est évidemment la sensibilisation à la pensée ouverte, non dogmatique : favorable à l'apprentissage (qui comporte l'acceptation de remise en question des certitudes acquises) et au traitement non violent des conflits (qui exige l'acceptation de l'autre dans ses différences par rapport à soi), la pensée ouverte doit être développée chez les élèves, mais aussi et d'abord chez de nombreux enseignants, dont le rapport au phénomène de l'erreur traduirait la persistance d'un dogmatisme archaïque.
- 11 Ainsi, deuxième préconisation, l'erreur étant nécessaire à l'apprentissage car porteuse d'information, elle doit être placée hors du registre du Mal, au contraire de ce qu'accréditent trop souvent certaines pratiques d'évaluation. En lien avec ce principe, c'est toute la dynamique motivationnelle du processus d'apprentissage qu'il s'agit de prendre en compte dans l'acte d'enseigner. En effet, tout apprentissage donne lieu à la succession de deux étapes. La première est une déstabilisation, face à un problème que l'on ne sait pas résoudre. Ce moment est désagréable pour l'élève et relève de sa vulnérabilité en motivation de sécurisation. Puis, lorsque le problème est maîtrisé, l'élève en ressent une émotion positive, correspondant à la satisfaction de la motivation d'innovation. De cela découle pour l'enseignant, qui est aussi évaluateur, la nécessité de pratiquer durant la période d'acquisition une évaluation purement formative, où l'erreur voit son utilité reconnue comme source d'information. L'évaluation sommative, où l'erreur prend une fonction de sélection, ne doit intervenir qu'après acquisition de l'apprentissage par l'élève. Cette pratique d'évaluation clairement explicitée par le professeur à ses élèves, ces derniers peuvent accepter la déstabilisation de leurs connaissances, s'autoriser à se tromper et ainsi apprendre, dans un climat de sécurité affective et cognitive. Au contraire, la pratique de l'évaluation sommative en cours d'acquisition fait courir le risque de voir l'élève se détourner de l'activité d'apprentissage, au profit d'activités addictives compensatoires, dont l'expression par la violence fait partie.
- 12 Compte tenu de la définition de la violence donnée ci-dessus, Favre considère comme violent un mode d'exercice de l'autorité fondé sur la domination. Il appelle donc à remplacer dans les classes l'autorité-dominance par une autorité-autonomisation, qui vise « l'émergence d'adultes autonomes dans une société fondée sur la solidarité et la démocratie ». Selon cette conception, le professeur confronté à un élève refusant de travailler lui présente clairement les conséquences fâcheuses pour cet élève d'une telle position et reste garant d'un cadre favorable au travail des autres élèves. En revanche, il renonce à tenter d'exercer sur l'élève concerné une contrainte à l'apprentissage.
- 13 Favre souligne, par ailleurs, l'importance pour un professeur d'être à l'écoute de ses propres émotions et de celles des autres. Ainsi, accueillir le malaise qui accompagne la

déstabilisation de l'élève durant l'apprentissage permet de lui offrir une satisfaction en motivation de sécurisation et de faciliter ainsi le développement de ses connaissances. De plus, pour un professeur, reconnaître son propre malaise face au fait que ses élèves ne parviennent pas encore à surmonter certaines difficultés, lui évite de projeter son émotion sur la classe qu'il tiendrait pour responsable de la situation : une telle projection se traduit par un discours de l'enseignant affaiblissant pour ses élèves, ce qui génère chez eux colère et démotivation.

- 14 La pratique du débat socio-cognitif est recommandée par l'auteur, en ce qu'il réunit à lui seul nombre des aspects que Favre cherche à promouvoir dans son livre.
- 15 Les positions défendues par Favre ne relèvent évidemment pas de la pure technique : il s'agit bien, pour lui, d'aider élèves et professeurs à développer les valeurs de la solidarité et du plaisir de la connaissance. Au contraire, le monde actuel paraît de plus en plus porteur des valeurs de compétition, d'individualisme et d'utilité financière à court terme. Et ces valeurs sociales pénètrent de plus en plus une école, dans laquelle l'effort est produit par les élèves à la mesure de la rémunération qu'ils en attendent en matière de notes, préfigurant les rémunérations du monde professionnel, et où la pratique de la sélection pérennise une inégalité sociale aux multiples visages. Cette valorisation exagérée de la rétribution financière et cette persistance de l'injustice socio-économique, c'est bien en termes de motivation de sécurisation parasitée que l'auteur les analyse, puisque rien ne les justifie plus à une époque qui est sans pénuries autres que voulues par les humains.
- 16 Le second ouvrage présenté émane du premier. L'application par des enseignants des préconisations contenues dans le précédent livre a permis d'observer certains effets en quelques mois : réduction des absences, augmentation de la confiance en soi chez une majorité d'élèves, accroissement de l'empathie, développement de la communication entre filles et garçons, légère augmentation des notes. Ce sont ces applications pratiques des conseils contenus dans « Transformer la violence des élèves » qui sont présentées ici sous forme de 18 clés : chacune prend la forme d'un court chapitre, s'achevant par un encadré d'une demi-page à une page qui en résume en quelques phrases les idées principales pour aider à leur mémorisation par les lecteurs utilisateurs du livre.
- 17 On remarquera que ce second ouvrage traite de motivation scolaire plus que de violence : cette évolution est sans surprise, puisque la violence est présentée dans le premier ouvrage comme relevant d'un type particulier de motivation, interférant avec d'autres motivations, notamment la motivation à l'apprentissage.
- 18 On retrouve donc ici de nombreux éléments présentés dans le livre précédent. Certains points nouveaux sont cependant développés. Par exemple, l'importance de faire utiliser par les élèves les connaissances qui leur sont enseignées en ayant recours à des problèmes suffisamment variés, pour aider à la mémorisation de ces connaissances et à leur transfert dans des contextes divers. Favre développe aussi les multiples possibilités offertes en pédagogie par les propriétés des lobes frontaux. Il présente également quelques pistes d'action pour faire travailler les élèves sur leurs capacités attentionnelles, ce qui est particulièrement intéressant puisque l'endurance de l'attention permet de supporter le malaise lié à la déstabilisation en apprentissage. L'auteur propose aussi une méthode permettant d'individualiser le rythme des apprentissages, en responsabilisant les élèves par rapport au développement de leurs connaissances.

- 19 L'ambition poursuivie par Favre dans cet ouvrage est donc de faciliter, voire favoriser, l'application de ses idées par les acteurs de terrain. Pour cela, il offre au lecteur un livre sensiblement plus court que le premier, à visée nettement pratique. C'est aussi dans une optique pratique qu'il conclue son travail par un chapitre dédié aux conditions favorables à la mise en œuvre d'un projet s'inspirant de ses conceptions. Pour cela, est sans doute à mettre au premier plan une claire vision, par les équipes éducatives, des valeurs qu'elles souhaitent promouvoir dans leurs actions : claire vision pour elles-mêmes, c'est-à-dire réflexion en amont, et claire présentation aux partenaires, parmi lesquels les parents d'élèves.
- 20 La pensée de Favre présente l'intérêt de tenter de mettre en lien des sources diverses : neurobiologiques puisqu'il s'agit de sa formation d'origine, mais l'auteur fait aussi appel à de multiples auteurs dans le champ de la psychologie behavioriste, de la psychologie humaniste et de la psychanalyse. On peut ainsi retrouver l'influence de Nuttin (1985), pour lequel l'être humain se différencie du reste du règne animal au plan motivationnel par le fait que la motivation animale consiste seulement en une réduction de tension, qui se produit de manière répétitive et sans développement, alors que l'humain se pose sans cesse de nouveaux buts, en un processus marqué par le progrès. On retrouve là une idée sans doute très proche de celle de motivation d'innovation chez Favre. L'une et l'autre me semblent être l'expression contemporaine, dans le domaine de la psychologie de la motivation, de ce qui, pour l'humanisme des Lumières, caractérise spécifiquement l'humain, et a été exprimé dans l'un de ses textes majeurs, le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* de Jean-Jacques Rousseau : cette particularité, c'est la liberté, cette capacité qu'aurait l'humain de s'affranchir des contraintes de la nature, pour se perfectionner et entrer dans l'histoire, individuelle et collective (Ferry, 2006).
- 21 Mais le principal apport des livres présentés est qu'ils sont stimulants pour le monde de l'enseignement : ils réunissent en effet un ensemble de données de nature à faire évoluer les pratiques éducatives. C'est bien l'ambition de l'auteur, qui, par ailleurs, comme scientifique, reconnaît que les recherches et propositions présentées dans ces pages demandent à être poursuivies, précisées, critiquées.
- 22 Dès à présent, les travaux de Favre me semblent d'un apport précieux, face à une actualité à laquelle ils font écho à plus d'un titre : violence scolaire bien sûr, mais aussi lutte contre le décrochage scolaire, pratique de l'évaluation... Signalons par exemple que, dans les enquêtes PISA, le taux de non-réponses des élèves français est supérieur à celui de la moyenne des jeunes des pays de l'OCDE : plusieurs explications sont proposées, parmi lesquelles la peur de l'erreur et le « manque de motivation pour un travail à faible enjeu dans un environnement scolaire où la note est prépondérante ». Quoi qu'il en soit, le refus de répondre n'est pas sans conséquence, puisque taux de non-réponses et performance sont inversement corrélés (DEPP, 2010, p. 4).
- 23 Même si les enseignants sont les professionnels les plus directement concernés par les conceptions développées par Favre, les personnels d'orientation y trouveront aussi beaucoup d'intérêt, dans la mesure où la motivation de l'élève est certainement la première condition de sa réussite et que ce thème implique tous les acteurs de l'école. Et bien des thèses ici développées gardent leur pertinence au-delà de l'école : à titre d'exemple, on peut citer la nécessité de la pratique d'une pensée ouverte dans le monde actuel, aux caractéristiques fluctuantes, aux connaissances rapidement évolutives et où l'apprentissage de savoirs nouveaux a tendance à s'étendre sur toute la durée de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

DEPP (2010). L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit. Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009.

Ferry, L. (2006). Vaincre les peurs. Paris : Odile Jacob.

Nuttin, J. (1985). Le fonctionnement de la motivation humaine. L'Orientation Scolaire et professionnelle, 14(2), 91-103.