



HAL
open science

Les fondement de l'éducation positive

Jean Heutte

► **To cite this version:**

Jean Heutte. Les fondement de l'éducation positive: Perspective psychosociale et systémique de l'apprentissage. Dunod Editeur, 2019, 978-2-10-078803-3. halshs-02157133

HAL Id: halshs-02157133

<https://shs.hal.science/halshs-02157133>

Submitted on 8 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les fondements de l'éducation positive.

Perspective psychosociale et systémique de l'apprentissage

Collection : Education Sup, Dunod

<https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/fondements-education-positive-perspective-psychosociale-et-systemique>

Jean Heutte

Conclusion (version auteur)

Mes différentes missions au cours de ces quatre dernières décennies (d'instituteur à chef de projet au sein différents services centraux du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, en passant par les conseils de direction de plusieurs composantes universitaires...) m'ont permis de constater que même les systèmes apprennent. Ces systèmes (une classe d'école primaire, un séminaire des corps d'inspection de l'éducation nationale, une direction de l'administration centrale d'un ministère, un service informatique ou une composante d'une université...) n'apprennent cependant pas toujours ce que l'on voudrait leur faire comprendre. En effet, *via* divers processus autopoïétiques, tels que ceux décrits par Francisco Varela, suite à une forme d'accoutumance à une succession d'échecs récurrents dans les tentatives de leurs transformations, tous ces systèmes sont en mesure de s'auto-organiser, notamment pour développer une résistance à toute forme d'action, selon des mécanismes présentant une grande analogie avec ceux développés par certaines bactéries devenues progressivement de plus en plus résistantes à de nombreux antibiotiques. Comme la plupart des communautés humaines, ces systèmes ne résistent pas par bêtise ou par méchanceté, mais simplement *via* le développement d'une sorte d'instinct de survie, notamment dès qu'ils s'estiment, à tort ou à raison, être victime d'une action agressive ou stressante car potentiellement en mesure d'atteindre une part des ressources nécessaires pour garantir leur intégrité (physique, psychique, existentielle...). Ce phénomène est en partie accentué du fait que les hormones du stress peuvent tout particulièrement altérer les capacités cognitives, voir même le jugement éthique (concentrant métaboliquement toutes les ressources physiologiques personnelles sur l'énergie nécessaire pour *fuir* ou *combattre*). De mission en mission, j'ai ainsi progressivement été convaincu que ce qu'il est convenu d'appeler la résistance au changement est en fait le plus souvent une résistance à un système qui manque souvent cruellement de méthodes pour piloter l'innovation (parfois, même les bonnes idées ne passent plus...) et dont le pilotage de l'ensemble des ressources humaines semble totalement en panne. Ainsi, l'absence de méthodes et les errances de pilotage provoquent généralement des résistances du corps social qui réduisent à néant toute tentative d'innovation, quelle qu'en soit la pertinence originelle. En guise d'illustration, nous pouvons par exemple constater la multiplication d'actes de défiance de professeurs des écoles, des collèges ou des lycées, *a priori* plutôt très investis auprès de leurs élèves, envers une institution qui estiment-ils ne méritent pas leur loyauté car ils ont le

sentiment, à tort ou à raison, qu'elle les a méprisé, humilié ou abandonné. A l'échelle de ce microcosme, nous avons l'exemple concret qu'un système institutionnel, certes archaïque (car hérité de la révolution industrielle), peut transformer certains de ces personnels considérés comme faisant partie des professions intellectuelles supérieures (selon la nomenclature des catégories socio-professionnelles en France) en quasi extrémistes. Par extension, il n'est pas difficile d'imaginer les effets que peuvent produire d'autres systèmes (économiques, politiques, culturels...) sur des personnes, le cas échéant, en situation de détresse plus importante et ayant notamment des capacités cognitives moins développées... Ce sont très certainement tous ces constats qui ont motivé mon souhait d'instrumenter scientifiquement mes velléités de contribuer modestement, mais plus efficacement, à l'amélioration du pilotage de l'innovation dans le système éducatif public français. Dans ma quête, *via* ma reprise d'étude au moment de ma crise du mitant de la vie, je me suis progressivement très rapidement passionné pour l'étude des déterminants psychologiques permettant d'aboutir à l'engagement et à la persistance dans le cadre d'actions collectives, plus particulièrement en contexte institutionnel, dont cet ouvrage est l'un des artefacts tangibles.

Sous l'impulsion initiale de Martin Seligman et de Mihaly Csikszentmihalyi, le début de ce millénaire restera marqué par l'émergence de la psychologie positive qui peut être considérée comme la quatrième vague dans l'évolution de la psychologie, les trois premières vagues étant, respectivement, le modèle de la maladie, le behaviorisme et la psychologie humaniste. Depuis, progressivement, sur tous les continents, le monde de la psychologie et de la psychothérapie amorce une évolution radicale. Cependant dans la communauté française et francophone ce champ de recherche semble porteur de nombreux malentendus. Afin de lever certains doutes, cet ouvrage souhaitait prioritairement rappeler les fondements épistémologiques (historique, philosophique, méthodologique...) de la science de l'expérience optimale en tant que champ de recherche empirique concernant l'expérience positive subjective, depuis la création du *Positive Psychology Steering Committee* constitué par Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, Kathleen Hall Jamieson, Chris Peterson et George Vaillant, en 1999, jusque ses dernières évolutions, notamment sous l'influence de la communauté des chercheurs européens. Il avait aussi pour objectif de lever quelques ambiguïtés originelles concernant certains termes (optimal, positif et positiviste) qui parfois peuvent être l'objet de controverses (voire de polémiques idéologiques infondées) quand ils sont mal traduits ou interprétés.

Cela permet, si cela était nécessaire, de réaffirmer que l'ancrage épistémologique de la psychologie positive s'inscrit résolument dans le champ des sciences empiriques : fondées sur des méthodes de recueil de données et de traitements qui choisissent explicitement de s'exposer à la réfutation, en cohérence avec les méthodes de construction et de validation des modèles théoriques de la psychologie scientifique contemporaine. Le fait que les résultats de ces travaux soient régulièrement le fruit d'études comparatives à plus ou moins grande échelle doit permettre de clairement distinguer la psychologie positive (dont la dénomination reste l'objet de nombreux débats au sein même de la communauté scientifique internationale) des niaiseries de la vulgate des vendeurs et vendeuses de « trucs et astuces du bonheur » qui

surfent avec intérêt sur la médiatisation excessive de la marchandisation du bien-être et de la crédulité naïve de ceux qui y sont un peu trop réceptifs. Ainsi, nous estimons que dans l'éventuelle réponse aux détracteurs idéologiques de la psychologie positive, il convient, si nous souhaitons éviter de donner l'impression contreproductive d'une posture partisane, d'affirmer haut et fort que nous ne soutenons aucune dérive, qu'elles soient mercantiles ou éthiquement douteuses, de ceux qui revendiquent s'inscrire dans le champ de la psychologie positive ou agir en son nom. Pour être encore plus clair, en France, peut-être encore plus que dans le reste du monde, tous les chercheurs dignes de ce nom refusent catégoriquement d'être les alibis de tout type de propagande ou d'injonction prescriptive qui laissent parfois craindre que cette question du bien-être à tout prix soit l'apogée du capitalisme et de l'individualisme, du culte d'un bien-être par soi et pour soi, de l'affirmation culpabilisante que chacun est l'unique responsable de ce qu'il est, de ce qu'il fait, de ce qui lui arrive. Comme l'ont déjà affirmé avant moi nombre de mes collègues chercheurs statutaires francophones (Colette Aguerre, Léandre Bouffard, Morgiane Bridou, Antonia Csillik, David Da Fonseca, Fabien Fenouillet, Philippe Gay, Béatrice Gendron, Nancy Goyette, Laure Léger, Charles Martin-Krumm, Julien Masson, Yvan Paquet, Rebecca Shankand, Cyril Tarquinio, Damien Tessier, Marion Trousselard, Robert Vallerand, et bien d'autres...), ce champ de recherche fondamentale n'a strictement rien à voir avec l'injonction à positiver (ou à faire croire à l'existence d'un monde « bisounours »), les méthodes de développement personnel (ou comment développer une « pensée positive »), l'intention de normer le bonheur (voir de soutenir une vision hygiéniste de la santé, de l'alimentation, de la sexualité, de l'activité physique ou sportive...), enfin, il ne s'agit pas non plus d'une psychologie qui nie le mal-être, la souffrance ou la détresse, en particulier les nombreux problèmes de santé (physiques, psychiques ou mentaux) provoqués par celles et ceux qui sont responsables de nos conditions de vie. Au contraire, dans cet ouvrage, j'ai tout particulièrement souhaité mettre l'accent sur les déterminants institutionnels et systémiques fondateurs de l'expérience optimale en contexte d'éducation, de formation, ou de travail. J'espère que cet ouvrage permettra *a minima*, à nouveau, de faire le tri entre l'indispensable et nécessaire controverse scientifique qui a pour objectif d'élaborer collégialement de nouvelles connaissances et les « pics de stupidité » entretenus par des polémistes dont on peut légitimement se demander combien de temps encore ils pourront continuer à refuser de reconnaître l'ignorance de leur ignorance (en référence à *l'effet Dunning-Kruger* évoqué plusieurs fois dans cet ouvrage).

Il s'agissait donc de clarifier les éléments fondateurs du champ de recherche émergent qu'il est convenu d'appeler *l'éducation positive* (ou encore parfois *la psychologie de l'éducation positive*). Comme la psychologie positive dans son ensemble, ce champ de recherche ne concerne lui non plus ni exclusivement la psychologie, ni exclusivement le positif. En tant que telle, l'éducation positive n'est pas une nouvelle discipline académique, il s'agit plutôt d'un champ de recherche ouvert et intégratif. Ce champ de recherche revendique clairement ses liens privilégiés avec les sciences de l'éducation et de la formation, mais aussi avec de nombreuses sciences qui peuvent leur être habituellement contributives comme bien entendu la psychologie, mais aussi la philosophie, la sociologie, l'informatique, les sciences

de l'information et de la communication, la neurobiologie, les sciences économiques, les sciences de gestion... Dans une perspective plus systémique, j'ai aussi emprunté aux sciences de l'artificiel (en référence à Herbert Simon) qui me semblent porteuses de paradigmes permettant, en sus de développer de la connaissance pour la connaissance (telles les sciences naturelles classiques), d'être en mesure de favoriser le développement de connaissances actionnables. Ainsi, même si l'ensemble des sources et des références citées dans cet ouvrage peuvent parfois paraître très éclectiques, voir exotiques (d'Abd al-Rahmân Ibn Khaldûn à Ikujiro Nonaka, en passant par Douglas Engelbart), tous ces détours m'ont semblé nécessaires pour progressivement mettre en place l'ensemble des pièces du puzzle qui m'ont permis la formulation du *modèle heuristique du collectif individuellement motivé*.

Pour élaborer cette modélisation, j'ai revisité à ma façon le modèle intégratif de la motivation élaboré par Fabien Fenouillet (la parution de cet ouvrage coïncide anecdotiquement presque jour pour jour avec le 20^e anniversaire de notre première rencontre, alors qu'il venait d'être nommé sur son premier poste de maître de conférences à l'Université de Lille : c'était pour moi la première fois que je mettais les pieds dans une université...), ainsi que ceux qu'avait entrepris précédemment Robert Vallerand avec ses collègues, concernant l'importance du sentiment d'appartenance sociale sur le bien-être, pour décrire ce que j'ai choisi de désigner par la *boucle volitionnelle du sentiment d'efficacité collective*. Via de nombreux exemples, j'espère avoir réussi à mettre en évidence que cette boucle dynamique est probablement l'un des moteurs principaux du fonctionnement optimal des individus et des groupes en contexte institutionnels. L'intérêt principal de ce modèle heuristique me semble résider dans ses dimensions écologiques et systémiques. En effet, d'une part, ce modèle peut s'appliquer à de nombreux contextes très variés (dès lors qu'il s'agit d'apprendre, de travailler ou de jouer ensemble), par exemple pour éclairer des phénomènes comme le climat de classe dans l'enseignement scolaire, le bien-être au travail, la *dream team* d'une équipe de basket ball... D'autre part, en mettant l'accent sur l'importance du sentiment d'affiliation avec ceux qui sont responsables des conditions dans lesquelles d'autres vont avoir à apprendre, à travailler ou à jouer ensemble, ce modèle permet d'éclairer les conditions du fonctionnement optimal des organisations.

Ainsi, la proposition du *modèle heuristique du collectif individuellement motivé* ouvre sur de nombreuses pistes de recherches permettant d'envisager une approche systémique des effets des perceptions, déterminants psychologiques ou variables personnelles (qualité des relations interpersonnelles, sentiment d'acceptation, buts, intérêts, passions, auto-détermination, auto-efficacité, autorégulation, flow...) sur la motivation et la volition des individus dans les groupes ainsi qu'au sein des organisations. Cette contribution complète de façon tout à fait opportune les promesses de la communauté des chercheurs dans le champ de la psychologie positive à laquelle il est parfois reproché de concentrer plus d'efforts sur le fonctionnement optimal des individus que sur celui des groupes et des organisations. Ces pistes de recherches fondamentales permettent d'entrevoir de nombreuses applications concrètes que ce soit au

niveau du pilotage des organisations, de la gestion des ressources humaines, de la conception de dispositifs de formation en situation de travail.

Concrètement, cet ouvrage m'a donné l'occasion de revisiter certaines modélisations théoriques du *self*, principalement issus des travaux de chercheurs nord-américains (plus particulièrement Edward Deci et Richard Ryan, Albert Bandura, Mihaly Csikszentmihalyi...) dans l'intention d'en éclairer systématiquement la dimension sociale. Mais la référence à ces auteurs n'en est pas pour autant une révérence. Cela est d'autant plus important que culturellement en France comme de nombreux autres pays dans le monde, la conception de l'humain en tant que sujet social est culturellement bien plus ancrée qu'en Amérique du nord. En droite ligne avec de nombreux chercheurs européens, cet ouvrage marque le souhait (affirme la nécessité ?) de s'émanciper épistémologiquement de l'emprise de la culture des fondateurs historiques de la psychologie positive, pour d'éclairer autrement les fondements de l'éducation positive.

C'est certainement ce qui fait de la perspective sociale conative, progressivement construite tout au long de cet ouvrage, un cadre théorique tout à fait original.

Concevoir des systèmes en mesure de soutenir la persistance à vouloir comprendre (apprendre et/ou se former) avec les autres est à l'évidence un des leviers fondamentaux (le graal ?) de la qualité des organismes ou dispositifs d'éducation, de formation ou de travail. Cela ne peut à l'évidence se concevoir sans un robuste étayage scientifique concernant l'ensemble des processus psychiques permettant d'aboutir à l'action : la conation. Celle-ci réfère aux comportements liés à la compréhension ou à la connaissance (aspects cognitifs) et à l'interprétation émotionnelle des perceptions, des informations ou des connaissances (aspects affectifs). *On comprend toujours seul, mais jamais sans les autres* : toujours seul (car cela ne peut se faire par procuration), mais en tout cas rarement sans un contexte social permettant de réunir les conditions favorables à l'ensemble des processus psychiques liés à la conation. La perspective sociale-conative considère que la part des autres dans la motivation ou la volition peut parfois être davantage liée à des aspects affectifs (émotionnels) que cognitifs. Celle-ci ouvre sur de nombreuses pistes de recherche pour explorer la dimension sociale de la conation.

Dans cet ouvrage, j'ai tout particulièrement souhaité mettre en évidence que l'évolution biologique, culturelle et psychologique de l'espèce humaine est intimement liée à l'évolution des technologies intellectuelles. La généralisation de l'usage des technologies en réseaux consacre l'émergence de nouvelles formes de collectifs pour apprendre, notamment des communautés épistémiques massives. Ces communautés peuvent ainsi contribuer à l'élaboration collégiale de nouvelles connaissances, notamment hors des dispositifs d'éducation formelle. Parfois elles sont même en mesure de contribuer à la résolution de problèmes scientifiques complexes, dans d'autre cas elles seront hélas surtout le terreau de la propagation virale de conceptions non scientifiquement étayées. Car *comprendre* est un besoin qui fait partie des motifs primaires de la motivation, dont le résultat peut contribuer à l'état de flow. Cette expérience optimale est

émotionnellement encore plus forte lorsqu'elle est partagée, plus particulièrement dans le cas d'affiliations positives. Cependant, *via* ces communautés, certaines croyances (comme certaines idéologies) deviennent parfois résistantes (*cf.* analogie avec le phénomène de l'antibiorésistance évoquée précédemment) à toute forme d'argumentation intelligente ou complexe. Ainsi, à tort ou à raison (*cf.* « pic de stupidité » évoquée précédemment), le sentiment de comprendre, d'être compris, de se faire comprendre est l'un des catalyseurs essentiels de la sélection psychologique (le « 3e paradigme de l'évolution » conceptualisé par Mihaly Csikszentmihalyi et Fausto Massimini, en 1985), car c'est l'émotion (et l'état de flow lié à cette émotion) de s'apercevoir (ou de croire) que l'on partage des compréhensions communes du monde qui, depuis la nuit des temps, fondent les communautés humaines, les cultures et les civilisations, pour le meilleur, comme pour le pire (*cf. Dark Side of Flow*).

Ainsi, le rapport à soi ne peut se penser sans le rapport aux autres. La perspective sociale-conative apparaît donc clairement comme une théorie du développement individuel et sociétal dont le catalyseur principal serait le flow (plus particulièrement le sentiment de vivre une expérience optimale avec des autres) : nous sommes bien clairement ici au cœur de la dimension sociale de l'autotélisme.

In fine, l'éducation positive est un champ de recherche au cœur d'un impératif scientifique, éthique et citoyen : « *Comment sauver le monde ?* » où, plus pragmatiquement, comment concevoir des systèmes ou des dispositifs d'éducation et de formation en mesure de soutenir l'environnement optimal d'apprentissage, confortant ainsi l'élaboration collégiale de nouvelles connaissances, notamment pour prévenir les périls systémiques contemporains (écologiques, économiques, sociaux...) qui menacent l'éthique, la cohésion et la survie de l'ensemble de la communauté humaine.

En conclusion :

Si l'éducation et la formation tout au long de la vie constituent un impératif universel, alors, l'éducation positive c'est l'espoir de l'humanité.

Référence :

Heutte J. (2019). *Les fondements de l'éducation positive : Perspective psychosociale et systémique de l'apprentissage*. Dunod : Paris, France.