



Enseignant-chercheur en Sciences de l' Education à l'ESPE de Montpellier LIRDEF E.A. 3749 CC77 - Université Montpellier 2 – 34095 Montpellier Cedex 5.

Séminaire des C.O.P. L. Mermoz - Daniel Favre



- Le jeune désigné comme « violent » par les enseignants
- Violence et échec scolaire scolaires sont-ils réversible ?
- 3 systèmes de motivation et non un seul
- Prendre en compte la dimension affective dans l'apprentissage
- La prévention par la formation des enseignants



Première question de la recherche effectuée en France et au Canada : en quoi consiste la violence chez les jeunes ?



# Portrait multidimensionnel des jeunes désignés comme "violents"

- 1 Des adolescents agressifs : 58% des élèves "violents", présentent selon le test d'Achenbach, une forte agressivité (lancés de pierres, élèves se mettant à plusieurs pour en frapper un autre, insultes, dégradations du matériel et des lieux scolaires…) et dépasse le seuil pathologique fixé par ce test.
  - à opposer aux 3,6% des témoins qui dépassent ce seuil (mais 0% chez les élèves témoins canadiens)



## Important: distinguer la violence et l'agressivité

- L'agressivité est une pulsion biologique innée au service de la vie, au même titre que la faim, la soif ou la recherche d'un partenaire sexuel. Elle permet de préserver notre intégrité physique, psychologique, territoriales et celles des proches.
  - L'éducation devrait donner la possibilité de contrôler cette pulsion au même titre que les autres
- On peut mesurer l'agressivité humaine grâce à des échelles comme celle du DSM IV allant de 0 à 100. La répartition des personnes se fait selon une courbe de Gauss, également appelée courbe en cloche. Le seuil pathologique est arbitrairement fixé au-delà de 95.
  - D.S.M. IV Diagnostic and Statistical Manuel for Mental **Disorders**
- Mais les individus hypo-agressifs, dont on parle peu car ils ne posent pas de problèmes sociaux, souffrent parfois d'une inhibition pathologique.



# Portrait multidimensionnel des jeunes désignés comme "violents"

- 2 Des adolescents anxieux et dépressifs : 25% des élèves présentent une tendance anxieuse et dépressive au delà du seuil pathologique fixé par le test d'Achenbach. Souvent, ces manifestations anxieuses et dépressives ne sont pas visibles directement mais s'infèrent à partir de différents comportements (rester souvent seul, avoir peur de faire des erreurs...).
  - à opposer aux 5,4% des témoins qui dépassent ce seuil (mais 0% chez les élèves témoins canadiens)
    - Corrélation entre 1 et 2 = 0.56\*\*\*



# Portrait multidimensionnel des jeunes désignés comme "violents"

- 3 Des adolescents qui en situation de frustration n'expriment pas leurs émotions ou leurs sentiments et situent à l'extérieur d'eux-mêmes l'ensemble des causes à l'origine de ce qui ne leur convient pas dans l'existence : 52% produisent des énoncés de type dogmatique en grand nombre selon le test du traitement des informations mis au point dans notre laboratoire (en exprimant une insulte ou une menace quand ils sont blessés ou en projetant leur irritation sur l'extérieur : "ce prof nous prend la tête!").
  - à opposer aux 14% des témoins qui dépassent ce seuil (mais 0% chez les élèves témoins canadiens)
    - Corrélation entre 1 et 3 = 0.41\*\*



## La violence : un besoin acquis d'affaiblir autrui

- Anxieux, dépressifs et allergiques aux changements, et aux deuils que ces derniers impliquent, ces adolescents sont impuissants à modifier leur existence puisque de leur point de vue : "ils n'y sont pour rien"! Dans cette situation, ils auraient pu rencontrer l'alcool, les drogues ou tout comportement dont l'intensité pouvait leur servir d'anxiolytique".
- Dans leur cas, nous avons fait l'hypothèse que, fortuitement, ils ont dû constater que, seuls ou en groupe, ils pouvaient faire peur à autrui, le mettre dans l'inconfort et dans l'impuissance. Selon cette hypothèse, la peur éprouvée par autrui va donner à ces jeunes l'impression qu'ils ont du pouvoir et leur permettre de combattre ainsi leurs ressentis anxieux et dépressifs.



- Ces recherches conduisent à un « changement de regard » avec une définition a posteriori de la violence comme :
  - "l' ensemble des comportements résultant du besoin acquis (conscient ou non) de rendre l'autre, ou les autres, faible(s), inconfortable(s) et impuissant(s) pour pouvoir soi-même se sentir fort, confortable et puissant"
  - La violence se présente donc comme une addiction sans drogue ce qu'on appelle une « toxicomanie endogène » : dépendance, prépondérance de la logique d'immédiateté et recherche du « toujours plus ».



- L'importance du fonctionnement dogmatique chez les élèves « violents » permet de comprendre la très forte corrélation existant entre la violence scolaire et l'échec scolaire (r = 0.7)
- Le fonctionnement dogmatique se traduit par une fermeture de la pensée: recours au registre de l'implicite, stabilisation extrême de la pensée (tout contenu de pensée a valeur de vérité immuable donc apprentissage difficile), généralisation abusives....
  - et surtout PROJECTION des émotions sur le monde extérieur et/ou sur les autres (exemples : « Ce prof me soule ! » ou « Les élèves sont insupportables ! »)
    - Le fonctionnement dogmatique est incompatible avec le fonctionnement empathique



### La violence: un déficit d'autorégulation?

- Il est curieux de trouver chez les élèves désignés comme violents plus de fonctionnement dogmatique (pensée fermée, immuable et projective) et plus de coupure par rapport aux émotions que chez les élèves désignés comme non-violents.
- Ce qui permet de comprendre que la violence soit largement corrélée avec l'échec scolaire (Fortin & Bigras, 1996).
- L'application d'une « méthode » permettant à ces élèves de s'autoréguler devrait agir sur le phénomène de la violence comme sur celui de l'échec scolaire. (Favre, 1997, 2007, 2010, 2013)



2ème question de recherche: est-ce que la violence des jeunes en lien avec l'échec scolaire constitue un phénomène réversible et si oui comment ?



#### Atelier de communication

Etape 2 de la recherche –

Mise au point d'ateliers de communication annuel (environ 20 séances de 40') pour les adolescents les plus violents: Entraînement à la pensée non dogmatique = penser ce qu'ils sentent et sentir ce qu'ils pensent,

ce qui développe la capacité de « <u>self</u> <u>regulation</u> »



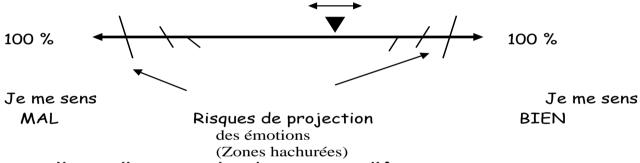
# Entraînement à la pensée non dogmatique

- L'objectif est de permettre aux jeunes de développer leur « langage intérieur »
- C'est-à-dire de sentir les déplacements de l'activité de pensée entre la « pensée fermée dogmatique et projective » et la « pensée ouverte non dogmatique et réflexive »...
- dans le but de pouvoir s'autoréguler
- (Cf. Favre, L'addiction aux certitudes, Yves Michel, 2013)

	Posture cognitive (avec possibilité de	
Pensée dogmatique	déplacements entre les 2 pôles)	Pensée ouverte
Registre de l'implicite	Mode de formulation	Explicitation, définitions, classification
Enoncés sous forme de verités immuables ou de certitudes définitives	Attitude face aux connaissances	Énoncés sous forme de questionnements, d'hypothèses ou de modèles approximatifs et provisoires
Généralisation abusives, seuls sont retenus les éléments qui confirment l'énoncé	Mode d'administration de la preuve	Recherche critique de c o n t r e - e x e m p l e s e t recontextualisation des énoncés et de leur domaine de validité
La subjectivité est ignorée mais les émotions sont <b>projetées</b> monde extérieur	Attitude face à la subjectivité	La su bjectivité, les désirs, les peurs, sont pris en compte pour tenter de se représenter <b>réflexivement</b> la réalité
Pôle de la stabilisation des Connaissances Science normale et logique de contrôle dans les apprentissages	La démarche scientifique, comme les apprentissages, correspond à des déplacements entre ces deux pôles	Pôle de la déstabilisation des connaissances Situation de crise scientifique et logique de régulation dans les apprentissages

### Permettre aux jeunes de construire des feed-backs conscients

L' « indicateur émotionnel », avec lui, le « pilote » reste en contact avec ses émotions, ses sources de motivations et ses sentiments, bref avec ce qui le meut, lui donne de l'énergie ou l'en prive.



- Il est d'autant plus important d'être en contact avec ses émotions que, de leur intensité, agréable ou désagréable, dépend notre perception du monde.
- Quand l'intensité des émotions augmente, les lobes frontaux commencent à être inhibés (zones hachurées), on va en fait projeter ses émotions et ses sentiments sur le monde extérieur. Ce sont des émotions réelles mais elles ne sont pas en relation avec la réalité.
- L'empathie comme l'apprentissage deviennent impossibles Séminaire des C.O.P. L. Mermoz -**Daniel Favre**



- Exemple : « eh bé!, tu ressembles de plus en plus à ton écriture ! »
- La nouvelle formulation : « Quand Mr, vous me dites que ..., je me sens humilié parce que ... et je trouve cela injuste parce que ... »

constitue en soi une affirmation de soi qui n' implique pas l'affaiblissement des autres, elle confronte autrui avec l'effet qu' a eu sur soi ses comportements, ce n' est donc pas une forme de soumission.

- L'agressivité fonctionne toujours mais avec une autre motivation : motivation de sécurisation et non motivation d'addiction comme dans la violence
- Par cet usage de l'agressivité le jeune peut exister comme un « sujet »

### Tests après les ateliers de communication

Un mois après la fin de l'atelier de communication, on observe :

- 1- une baisse très significative de 60% des conduites agressives, faisant passer la moyenne des élèves cas en dessous du seuil pathologique.
- 2- une baisse également de 60% très significative des "problèmes sociaux" chez ces élèves, ce qui valide le résultat précédent : ces élèves, étant moins agressifs, interagissent de manière plus positive avec leur entourage ; la diminution significative de 66% des troubles de l'attention, de 58% de la tendance au "retrait", de 40% des problèmes extériorisés confirme une modification de comportements impliquant une meilleure adéquation au contexte scolaire.



- 3 la moyenne de la variable "anxiété-dépression" corrélée à la variable "agressivité" baisse également et significativement de 50% chez les élèves cas, les situant ainsi largement en dessous du seuil pathologique.
- 4 une augmentation très significative de 84% des "réponses non dogmatiques", autre variable corrélée à l'agressivité, traduit l'acquisition par ces élèves de capacités à utiliser le langage pour exprimer leurs besoins, leurs émotions et les faire respecter, en particulier dans la relation avec les parents.
- 5 quand on a pu le vérifier : une augmentation des notes scolaires



## Nécessité d'une modélisation des motivations humaines

- La modélisation des motivations humaines que nous avons construite, veut précisément répondre aux insuffisances des théories antérieures :
- les théories béhavioristes qui ne privilégient que les motivations extrinsèques d'un individu;
- certains courants psychologiques humanistes qui tendent à ne reconnaître chez l'être humain que la pulsion intrinsèque de développement;
- et la théorie psychanalytique qui s'est construite à partir de l'observation de cas pathologiques et a pointé le phénomène de compulsion, autrement dit la difficulté pour un être humain à modifier ses comportements ou ses idées.
  - Élaborée peu à peu depuis 1984, cette théorie sera publiée par C. et D. Favre en 1991 puis en 1993 dans la revue « Psychologie de la Motivation » puis en 2012 dans « Handbook on psychology of self esteem » Nova Science Publisher.



- En s'appuyant sur les données neurobiologiques relatives aux circuits de renforcement du comportement positifs et négatifs, le modèle complexe proposé ci-dessous intègre différentes approches psychologiques (behaviorisme, psychologie humaniste, psychanalyse...) en identifiant et formalisant trois modes de fonctionnement de ces circuits nerveux, trois « systèmes de motivation » :
  - le système de motivation de sécurisation (SM1)
  - le système de motivation d'innovation (SM2)
  - le système de motivation de sécurisation parasitée (SM1P) ou d'addiction
    - (le terme « système » désignant l'ensemble des ressentis allant de la frustration extrême au plaisir maximum)

Séminaire des C.O.P. L. Mermoz - Daniel Favre



#### La motivation de sécurisation – SM1

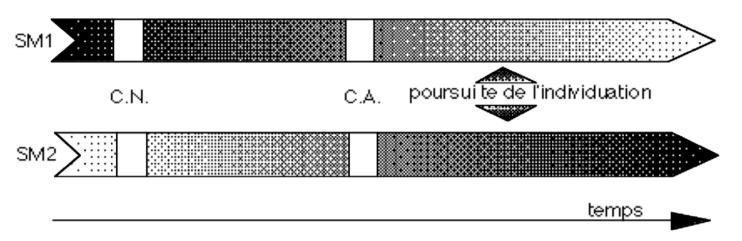
- Le premier système de motivation, « de sécurisation », permet de satisfaire les besoins biologiques et psychologiques fondamentaux, tels que le besoin de reconnaissance, celui d'être accepté tel que je suis, un « sujet en devenir »....
- Dans ce système de satisfactions/frustrations, on a besoin d'autrui pour satisfaire nos besoins, le sujet est en « référence externe »
- Le SM1 fonctionne dans les situations en relation avec le connu et avec ce qui est maîtrisé par le sujet.



- Le second système de motivation permet d'avoir du plaisir (ou de la frustration) en <u>« référence interne »</u> dans les situations de résolution de problème, dans la rencontre avec les autres qui sont différents de nous, dans l'acquisition de nouvelles compétences, de dépassement de soi, dans le gain d'autonomie...
- C'est le système de motivation de l'apprentissage, « de l'innovation », qui conduit progressivement à l'autonomie et à la responsabilité.
  - Le SM2 motive l'exploration, la rencontre avec des autres différents de soi.
  - SM1 et SM2 sont complémentaires, c'est lorsque l'on se sent en sécurité qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage.

## Motivation de sécurisation (SM1) et motivation d'innovation (SM2) sont complémentaires

#### Dépendance maximale



Non dépendance maximale

A chaque crise, (naissance = CN; adolescence = CA), à chaque apprentissage réussi, et tout au long de la vie, le sujet gagne en SM2 devient moins dépendant ainsi il actualise ses potentialités, il s'individue... en tout cas dans les situations idéales donc rares!!

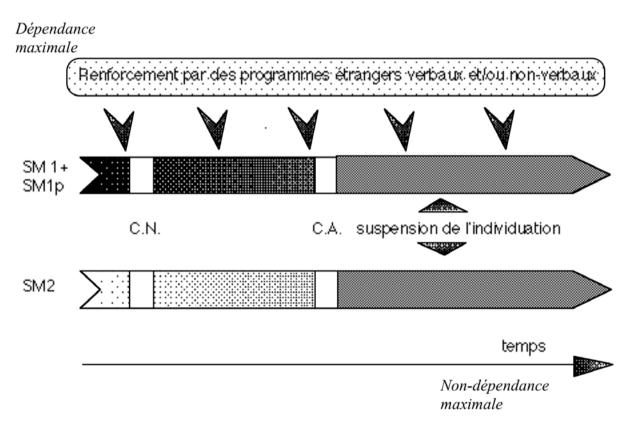


# La motivation de sécurisation parasitée – SM1p (ou d'addiction)

- Ce système de motivation est une hypertrophie du premier et donc de la référence externe.
- Le plaisir ou la frustration s'exprime ici dans la recherche active de la dépendance (/ produits, comportements, relations).
  - L'autre est transformé en « objet » pour satisfaire un besoin hypertrophié de dépendance.
  - L'addiction à des produits, l'addiction à des comportements et l'addiction à des personnes illustrent le fonctionnement de ce système de motivation.
  - La violence et la manipulation relèvent de ce système de « motivation de sécurisation parasitée » et auront le même effet :
- L'autre n' a plus un statut de sujet si on arrive à le mettre sous notre contrôle.
  - Le SM1p bloque le développement psychique du sujet en l'enfermant dans des conduites répétitives.
  - SM1p et SM2 sont des motivations antagonistes.



## Le renforcement de la motivation de sécurisation par un troisième système de motivation (SM1P; p = parasitée)



Le SM1P fait exister une motivation d'addiction qui bloque l'individuation et s'oppose aux apprentissages



#### Les trois systèmes de motivation

- Ces trois systèmes participent plus ou moins à l'économie intérieure de l'individu et lui procurent chacun un type de plaisir et de frustration spécifique.
- On peut donc évaluer les fluctuations de son état intérieur en fonction de ces trois systèmes et repérer, chez soi et chez les autres, ceux qui sont en jeu
  - dans un fonctionnement idéal (sécurisation SM1 et innovation SM2)
  - ou (le plus souvent) dans un fonctionnement parasité (addiction SM1P).



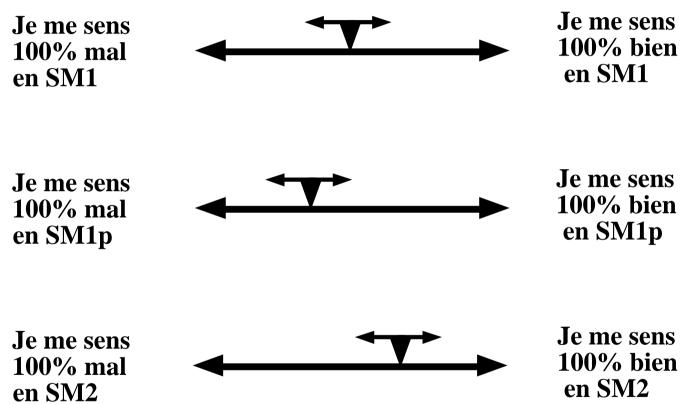
## De ces 3 systèmes de motivation vont découler des valeurs différentes

#### D' une manière générale :

- 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 SM1p devient dominant c'est « toujours plus, tout de suite, et pour moi » avec comme conséquence, « l'individualisme et l'irresponsabilité ».



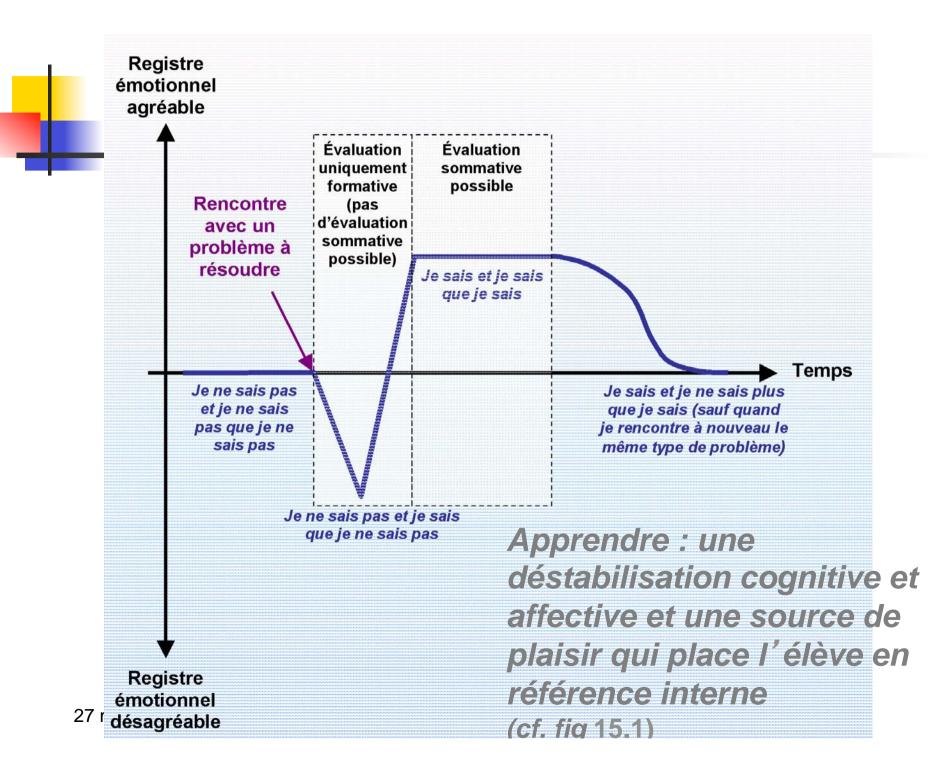
# Etat émotionnel et systèmes de motivation



Trois façons de qualifier notre état émotionnel en fonction des systèmes de motivations SM1, SM2 et SM1p.



- L'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive ET affective, le fonctionnement des neurones associé à la cognition n'est pas dissociable de celui des neurones associé aux émotions
- Or, ces déstabilisations engendrent une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faudrait pas affaiblir celui qui apprend.





#### La dimension affective de l'apprentissage

 Voyons maintenant les différentes motivations mises en jeu au cours des étapes successives de l'apprentissage :

- 1 Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas :
  - avant la rencontre avec le problème à résoudre, je suis encore dans le connu et le maîtrisé, tout va bien pour moi en motivation de sécurisation.



### La dimension affective de l'apprentissage

- 2 Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas :
  - je rencontre le problème, je suis confronté à l'inconnu, à la difficulté, au non-sens, au doute sur moi, vais-je y arriver?
  - Je risque de faire des erreurs puisque je ne sais pas, en aije le droit ? Serai-je encore digne d'estime, que va devenir mon image auprès des autres ?
  - Tout apprentissage contient donc une période de frustration et de vulnérabilité plus ou moins importante en motivation de sécurisation.
  - L'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage dépend alors de la relation affective que l'apprenant entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs.



#### 3 - Je sais et je sais que je sais :

- j' ai résolu le problème, j' ai rapproché un domaine inconnu de moi à ce qui m' était déjà connu, j' ai une satisfaction importante en motivation d' innovation, proportionnelle aux obstacles que j' ai dû franchir. La résolution d' un problème d' apprentissage est « récompensée » par le cerveau sous forme d' une libération de dopamine!\*
- Si dans l'étape 2, je suis en référence externe dépendant des feed-backs qui m'ont guidé dans cette étape, il n'y a plus besoin de validation extérieure, la solution est devenue auto-évidente et c'est très agréable d'être en référence interne.
- Je n'ai donc pas besoin que l'on me félicite ou qu'on me récompense, cela me ferait repasser en référence externe.

<sup>\*</sup> STARK H., ROTHE T., WAGNER T. & Scheich H. (2004) Learning a new behavioral stratégy in the shuttle-box increases prefrontal dopamine, *Neuroscience*, **126**:21-29.



- 4 Je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème :
  - je suis à nouveau dans le connu et le maîtrisé, donc en motivation de sécurisation et je m'y sens bien.
  - Si je suis confronté à un problème du même type, je ne ressens pas de frustration car j'ai mémorisé que j'étais capable de surmonter l'épreuve de ce type d'apprentissage.
  - Mes besoins en motivation de sécurisation ont diminué et les satisfactions de la motivation d'innovation sont devenues plus attractives ; je serai ainsi moins tenté par les « plaisirs » de la motivation d'addiction.

## Réussir un apprentissage permet de grandir, de mûrir psychologiquement

Séminaire des C.O.P. L. Mermoz - Daniel Favre



## Réussite aux apprentissages ou conduites addictives ?

- L'apprentissage réussi constitue une prévention naturelle des conduites addictives comme la violence en fournissant des satisfactions endogènes qui rendent ces conduites moins attrayantes.
- Cependant, ce processus de maturation en quatre étapes peut être enrayé si les erreurs commises par l'apprenant sont assimilées au registre du Mal et si son auteur est considéré comme « mauvais ».
- Les élèves qui se considèrent comme mauvais, ne vont même plus se confronter aux apprentissages, ils risquent donc d'être attirés par les plaisirs que procurent les conduites addictives.
- C'est la dernière possibilité d'avoir encore des satisfactions, car en fuyant les situations d'apprentissage, ils se privent du plaisir de réussir (SM2) et du plaisir d'être reconnu socialement (SM1).
- La violence pourrait-elle être une source de plaisir par défaut ? Faute de mieux ?
  - Favre D. (2007-13). Transformer la violence des élèves Cerveau, motivations et apprentissage. Paris : Dunod



Publication d'un ouvrage de synthèse début 2007 et nouvelle édition en juin 2013 Daniel Favre



# Transformer la violence des élèves



#### TRANSFORMER LA VIOLENCE DES ÉLÈVES Cerveau, motivations et apprentissage

Daniel Favre

Comment un enfant, dont la curiosité semble insatiable, peut-il devenir un adolescent recherchant dans la violence envers autrui la satisfaction qu'il ne trouve plus à travers les apprentissages ou la rencontre avec les autres ?

Pour répondre à cette question et aider réellement les jeunes, Daniel Favre montre d'abord comment fonctionne le cerveau dans toutes ses dimensions cognitive, mais aussi et surtout affective : comment s'enracinent les peurs, comment se fabriquent les besoins d'être le plus fort, d'obtenir un plaisir immédiat. Le bilan de dix ans de recherches menées par l'auteur sur la prévention de la violence montre que les enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, peuvent efficacement aider les jeunes à transformer leur violence en un désir d'apprendre renouvelé.

L'auteur propose en ce sens six outils théoriques et pratiques pour :

- · apprendre à l'élève à mieux gérer les nécessaires déstabilisations cognitive et affective ;
- décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages ;
- construire un mode d'autorité distinct de la domination soumission ;
- choisir l'affirmation de soi non-violente, l'écoute, l'empathie et renoncer à la manipulation;
- · associer la transmission des savoirs et la socialisation des élèves ;
- dépasser un conflit de valeurs de notre société et favoriser l'émergence de l'humain.

www.transformer laviolencedeseleves.com





Séminaire des C.O.P. L. Mermoz - Daniel Favre

## Vers l'étude de la prévention

- 3ème question de recherche en France et en Suisse : comment permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage et de se démotiver pour la violence ?
- En effet, au vu des difficultés pour obtenir ce résultat, la recherche est réorientée vers l'étude de faisabilité d'une **prévention** réelle de la violence et de l'échec scolaires par la formation des enseignants... mesurée chez leurs élèves.



# La prévention de la violence et de l'échec scolaires : vers un projet de classe pour permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage

- Ce projet revient à inviter un « élève-sujet complexe» à monter dans la cabine de pilotage de lui-même et à s'installer aux commandes sachant que l'existence lui offre trois sortes de plaisir/frustration donc :
- 1 il peut dire non et refuser l'invitation
- 2 sachant que l'addiction n'est pas une fatalité cf.
  - Klingemann H. & Sobell L. C. (Eds.) (2007). Promoting selfchange from addictive behaviors. Practical implications for policy, prevention, and treatment. New York: Springer.
- 3 et qu'être un sujet et expérimenter la liberté vont ensemble et « seul un être libre peut faire le choix (malheureux ?) d'immoler sa liberté » Jean Delord

Daniel Favre

#### CESSONS DE DÉMOTIVER LES ÉLÈVES

18 clés pour favoriser l'apprentissage

Organisé en 18 clés synthétiques et concrètes, cet ouvrage est porteur d'un projet : permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage.

Pour ce faire, il en propose la théorie, appuyée sur des notions neurobiologiques, et en illustre la mise en application au quotidien. Les élèves devraient ainsi renouer avec le plaisir d'apprendre, motivation endogène, pour lequel le cerveau humain est

Les enseignants, quant à eux, bénéficieront du projet pour :

- travailler ensemble, tout en se remettant en
- se montrer vulnérables, tout en développant une plus grande sécurité de base ;
- réinventer leur métier, tout en se rapprochant des valeurs à l'origine de leur vocation.

Prendre véritablement en compte la dimension affective de l'apprentissage, c'est l'ambition du nouveau livre de Daniel FAVRE, qui a déjà démontré avec succès dans son précédent ouvrage que la violence et l'échec scolaire sont réversibles à cette même condition.



ISBN 978-2-10-053444-9

DANIEL FAVRE



CESSONS

DE

en sciences de l'éducation à l'IUFM de Montpellier, formateur d'enseignants depuis 1983, il a également été neurobiologiste de 1975

Il a également publié :

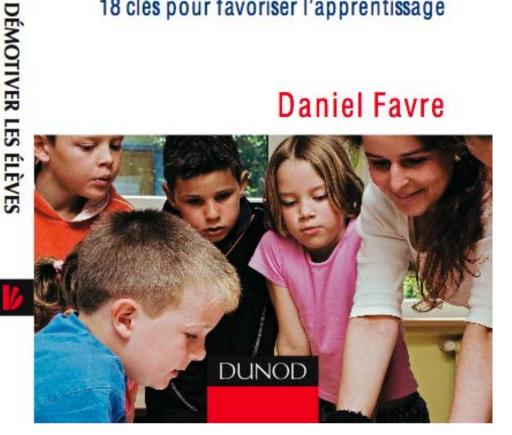




## Cessons de démotiver les élèves

18 clés pour favoriser l'apprentissage

#### Daniel Favre





### 18 clés pour favoriser l'apprentissage

- 1. Faire confiance à son cerveau et à la vie
- 2. Rectifier une erreur de notre culture: émotion et cognition forment un couple inséparable
- 3. Le cerveau récompense l'apprentissage...
- 4. ...au risque de l'addiction
- 5. Trois systèmes de motivation et non un seul
- 6. Expliquer comment on apprend
- 7. Inviter un pilote-sujet à s'installer dans la cabine de pilotage
- 8. Utiliser son espace intérieur de simulation
- 9. Muscler l'attention: devenir endurant devant un nouveau problème à résoudre
- 10. Construire et utiliser sa feuille de route: un passeport pour l'avenir à court et à long terme

## 18 clés pour favoriser l'apprentissage

- 11. Décontaminer les pratiques pédagogiques: l'erreur n'est pas une faute, c'est une information!
- 12. Le langage qui stimule l'apprentissage...et le langage qui le bloque
- 13. Sécuriser l'apprentissage et «restaurer» la motivation de sécurisation
- 14. Relancer la motivation d'innovation: «allumer un feu plutôt que remplir un vase»
- 15. Se positionner comme gardien du cadre et des objectifs:
   l'autorité sans la domination ni la soumission
- 16. Contrer la motivation d'addiction: sans affaiblir autrui... Et pratiquer l'empathie
- 17. Affirmer et expliciter les valeurs de l'École et de la République et dénoncer les valeurs qui s' y opposent
- 18. Quelques conditions pour réaliser des projets permettant aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage



# La prévention de la violence et l'échec scolaires par la formation des enseignants

Actuellement, en utilisant ce 2ème livre comme un manuel de travail, des enseignants se regroupent au sein d'un établissement autour d'un projet pédagogique concernant la re-motivation pour l'apprentissage des élèves d'une classe en particulier

- diminution des absences, des sorties de classe pour indiscipline, des passages à l'infirmerie, des demandes de dispenses en EPS, de l'effet Pygmalion,
- augmentation des notes, de la confiance en soi et des périodes de communications entre garçons et filles

# L'addiction aux certitudes

 Pour s'entrainer à la pensée non dogmatique: un nouveau manuel



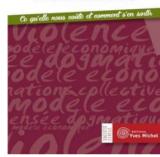
#### L'addiction aux certitudes

Ce qu'elle nous coûte et comment en sortir (2013)

## Comment pouvons-nous si souvent perdre notre liberté de pensée et devenir dépendants d'idées, de certitudes ?

L'Homme serait-il le seul mammifère à pouvoir devenir « esclave » d'une idée et à avoir besoin de s'accrocher à ses certitudes ? Et souvent de façon collective !





Cette addiction semble être à la source des fanatismes et de certains choix de société. Notre modèle économique actuel pourrait en partie en résulter.

Le cas de l'usage de l'argent est exemplaire. Alors que l'humanité s'est donné depuis 40 ans les moyens de l'abondance en libérant la création monétaire des contingences matérielles, la misère s'invite pour le plus grand nombre dans un environnement de plus en plus dérégulé par les activités humaines...

Il est possible de reconnaître la pensée dogmatique qui alimente cette addiction et de s'en libérer par :

- une méthode pour la repérer chez les autres... et chez soi et pour s'entrainer
- à la pensée non dogmatique ;
- des exercices et des pistes pour sortir des phénomènes d'hypnose collective et pour en prémunir ses enfants.

Séminaire des C.O.P. L. Mermoz - Daniel Favre