



LA POSTURE ÉDUCATIVE EN ÉDUCATION POUR LA SANTÉ : APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE HUMANISTE ET DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

Les professionnels agissant pour la promotion de la santé œuvrent souvent dans le champ de la formation et de l'ingénierie éducative. Bien que les méthodes et pratiques professionnelles s'inscrivent dans des modes de pédagogies actives, les références scientifiques dont elles sont issues demeurent souvent floues pour les acteurs.

Cette fiche a pour objectif de fournir un éclairage théorique à partir de savoirs en **psychologie humaniste**¹ et en **psychologie positive**² qui peuvent soutenir et renforcer les postures éducatives en promotion de la santé. Elle s'adresse à tout acteur éducatif, qu'il soit parent, enseignant, animateur ou encore formateur. On notera que les publics visés par ces démarches éducatives peuvent tout autant être des enfants, des jeunes, ou des adultes (parents, professionnels, bénévoles, etc.).

Une posture éducative en promotion de la santé : de quoi parlons-nous ?

1. S'inscrire dans les stratégies d'action de la charte d'Ottawa :

La charte d'Ottawa définit en 1986 des stratégies d'actions pour promouvoir la santé et donc "donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé et davantage de moyens de l'améliorer". L'acquisition d'aptitudes individuelles est l'une de celles-ci, et elle introduit la notion d'éducation pour la santé. Elle place ainsi l'éducation au cœur des pratiques des professionnels de la promotion de la santé.

2. Au cœur : la notion d'éducation :

On pourra retenir pour la suite de cette fiche la définition de l'éducation que propose Philippe Meirieu en 1997 : "L'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet". Cette définition a pour intérêt de poser la relation entre deux personnes comme premier principe de l'éducation. De ce fait, elle est un point de départ vers des travaux sur la relation éducative, et donc sur la posture éducative.

3. Mais de quoi parle-t-on quand on parle de "posture" ?

On pourra définir la posture comme une manière d'être dans la relation à autrui, dans un contexte et à un moment donné. Les termes de posture et d'attitude sont parfois



Focus sur le développement des compétences psychosociales

Nombreux sont les acteurs aujourd'hui investis pour le développement des compétences psychosociales.

En effet, cette démarche, promue par l'OMS depuis les années 1990, a donné de nombreuses preuves de son efficacité en matière de santé et particulièrement de santé mentale. Les compétences psychosociales sont un ensemble d'aptitudes individuelles qui nous permettent de "faire face avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne" (OMS 1993).

Classées en 3 catégories (émotionnelles, cognitives et sociales) elles sont une formalisation non exhaustive des aptitudes individuelles évoquées dans la charte d'Ottawa. Nous savons aujourd'hui que leur développement repose sur l'expérimentation et la généralisation d'expériences en lien avec ces compétences ; mais également sur la posture des adultes de la communauté éducative et plus largement sur la mise en place d'environnements favorables.

La formation des adultes sur le développement des compétences psychosociales, se doit donc d'intégrer nécessairement des éléments sur la posture éducative, peut-être plus encore que d'autres thématiques en éducation pour la santé.



utilisés indifféremment. Notons tout de même que l'attitude indique plutôt ce que l'on en pense, notre état d'esprit vis-à-vis de certaines démarches éducatives. La posture, elle, intégrerait en plus la traduction de cette attitude en termes de comportement, de pratiques éducatives.

4. L'apprentissage par l'expérience

Par ailleurs on sait dès 1980, grâce aux travaux du psychologue Albert Bandura sur l'apprentissage social, que les comportements sont influencés d'une part par l'expérience directe que chacun fait et d'autre part par l'observation de l'entourage. Les acteurs éducatifs, tous autant qu'ils sont : parents, enseignants, animateurs, éducateurs sportifs, etc. participent à la santé des personnes auprès desquels ils interviennent, en leur donnant des clés de construction de leur propre bien-être. Cet apprentissage passe autant par les activités proposées que par la posture et les pratiques adoptées par ces derniers.

Les apports fondateurs de la psychologie humaniste

"L'individu possède en lui-même des ressources considérables pour se comprendre, se percevoir différemment, changer ses attitudes fondamentales et son comportement vis-à-vis de lui-même. Mais seul un climat bien définissable, fait d'attitudes psychologiques facilitatrices, peut lui permettre d'accéder à ses ressources." Rogers, 1979.

Les acteurs de l'éducation pour la santé font très souvent référence à Rogers. Mais si ses travaux sont principalement connus pour être à l'origine du courant humaniste dans la relation thérapeutique, on connaît moins la déclinaison que Rogers en a fait pour d'autres champs tels que le management, le travail social et l'éducation. La relation éducative a cependant bien été au cœur de ses écrits, notamment dans son ouvrage "Liberté pour apprendre" (1972) où il positionne l'enseignant, et plus largement l'adulte éducateur, non pas comme un maître à penser mais comme un facilitateur d'apprentissage. Il reprend alors 3 attitudes principales, 3 manières d'être qui facilitent l'apprentissage :

1. L'authenticité ou la congruence :

C'est l'attitude la plus importante selon Rogers, il s'agit de pouvoir entrer en relation avec l'autre, sans faux-semblant, pour établir un lien de personne à personne "avec ses enthousiasmes, ses malaises, ses colères, ses intérêts, ses sensibilités, ses sympathies". On parle alors d'une attitude congruente quand il y a une cohérence entre ce que ressent la personne, ce qu'elle en pense, ce qu'elle en dit et comment elle agit. Rogers invite ici l'adulte en position d'éducation à prendre conscience de lui-même et de ses sentiments, à les assumer et à les verbaliser si nécessaire sans pourtant les imposer à l'autre.

2. La valorisation, l'acceptation et la confiance ou la considération inconditionnelle :

Initialement Rogers définit de manière multiple cette attitude, à la fois par l'acceptation de l'autre, mais aussi par la valorisation et par la confiance accordée à l'autre. Par la suite il synthétisera cela par la considération inconditionnelle, c'est-à-dire la considération de l'autre pour ce qu'il est, sans porter de jugement.

3. L'empathie :

Il s'agit de l'attitude de l'adulte en position d'éducation qui tend à essayer de comprendre et de considérer ce que l'autre ressent. C'est selon Rogers une manière de "marcher dans les pas de l'autre ou de chausser ses lunettes".

◀ Ces trois attitudes proposées par Rogers ont donné lieu par la suite à de nombreuses recherches qui ont démontré leur impact sur les apprentissages (Aspy et Roebuck, 1977), l'estime de soi, la motivation, le bien-être à l'école et les compétences interpersonnelles (Méta-analyse de Cornelius-White, 2007). Les recherches ont aussi pu montrer que l'on pouvait développer ces attitudes chez les adultes par le biais de formations professionnelles centrées sur la compréhension des processus et l'expérimentation des pratiques.

En mettant la personne au centre des processus, ces apports fondamentaux de la psychologie humaniste s'inscrivent aisément dans les pratiques des acteurs qui agissent dans le domaine de l'éducation pour la santé. Ils prennent donc une bonne place aujourd'hui dans les formations en éducation pour la santé et plus particulièrement celles sur le développement des compétences psychosociales. Les connaître et les éprouver, notamment par le biais de formations, est un premier pas vers l'évolution des pratiques éducatives des acteurs.

Les apports récents de la recherche en psychologie positive au service de la posture éducative

Les recherches récentes en psychologie positive renforcent et complètent l'intérêt éducatif de la psychologie humaniste. Nous proposons ici d'explorer deux concepts issus de **la théorie de l'auto-détermination** : les besoins psychologiques fondamentaux et les styles motivationnels.

Développée dans les années 1970 par Deci et Ryan, la Théorie de l'Auto-Détermination (TAD) est une théorie large de la motivation humaine. Elle vise à expliquer ce qui pousse chaque individu à s'engager dans des buts qui favorisent son bien-être et son épanouissement. L'un des premiers postulats de cette théorie est que le bien-être des individus est déterminé par la satisfaction de **trois besoins psychologiques fondamentaux** (Ryan, 1995) :



Le besoin d'autonomie concerne le désir d'être à l'origine ou la source de ses propres comportements, plutôt qu'un "pion" contrôlé par des forces extérieures (Sarrazin et al., 2011). Cela amène l'individu à adopter des comportements en congruence avec ses intérêts et ses valeurs et à attribuer à soi-même les conséquences de ses comportements.



Le besoin de compétence fait référence au désir d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, d'exprimer ou d'exercer ses capacités et de surmonter les défis (Deci, 1975). Ce besoin pousse les individus à s'investir dans des activités qui leur permettent de développer leurs capacités ou de comprendre leurs limites et à aller vers des défis adaptés à leurs possibilités.



Le besoin de proximité sociale renvoie au désir d'être connecté à d'autres personnes, de recevoir des soins et de l'attention de la part de personnes importantes pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social. (Ryan, 1995). Ce besoin amène les individus à côtoyer des personnes qu'ils perçoivent comme prenant soin d'eux et à partager leurs valeurs et leurs comportements.

Plus ces besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits et plus la motivation des individus est optimale. L'individu s'engage alors avec plus de facilité et de persévérance dans la définition d'objectifs et la mise en œuvre de comportement favorable à son bien-être. La satisfaction de ces besoins psychologiques fondamentaux est alors vue comme un but "naturel" de la vie (Deci et Ryan, 2000).

Selon les auteurs de la théorie de l'auto-détermination, ce sont les facteurs sociaux et environnementaux qui déterminent en grande partie la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Ainsi les interactions que l'individu entretient avec son environnement et les personnes qui le composent vont permettre une plus ou moins grande satisfaction des besoins et donc un plus ou moins bon niveau de bien-être.

De nombreuses études se sont donc intéressées à ces facteurs sociaux et environnementaux, souvent en milieu scolaire, mais également en milieu sportif ou en milieu de travail. Elles ont porté leur attention sur les comportements des "éducateurs" ou des "superviseurs" et leur corrélation avec la motivation des individus. Grâce à ces travaux, les chercheurs ont ainsi pu identifier différentes postures éducatives, appelées ici "styles motivationnels", qui favorisent la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

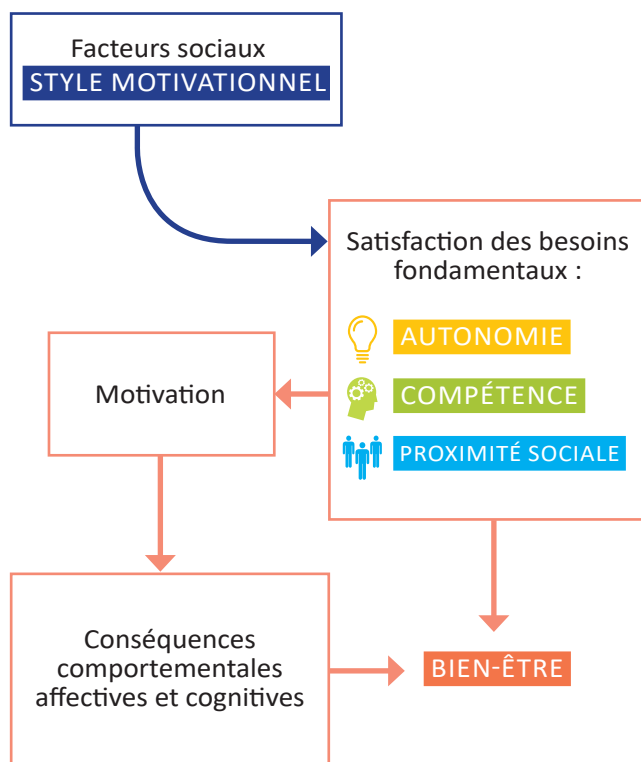
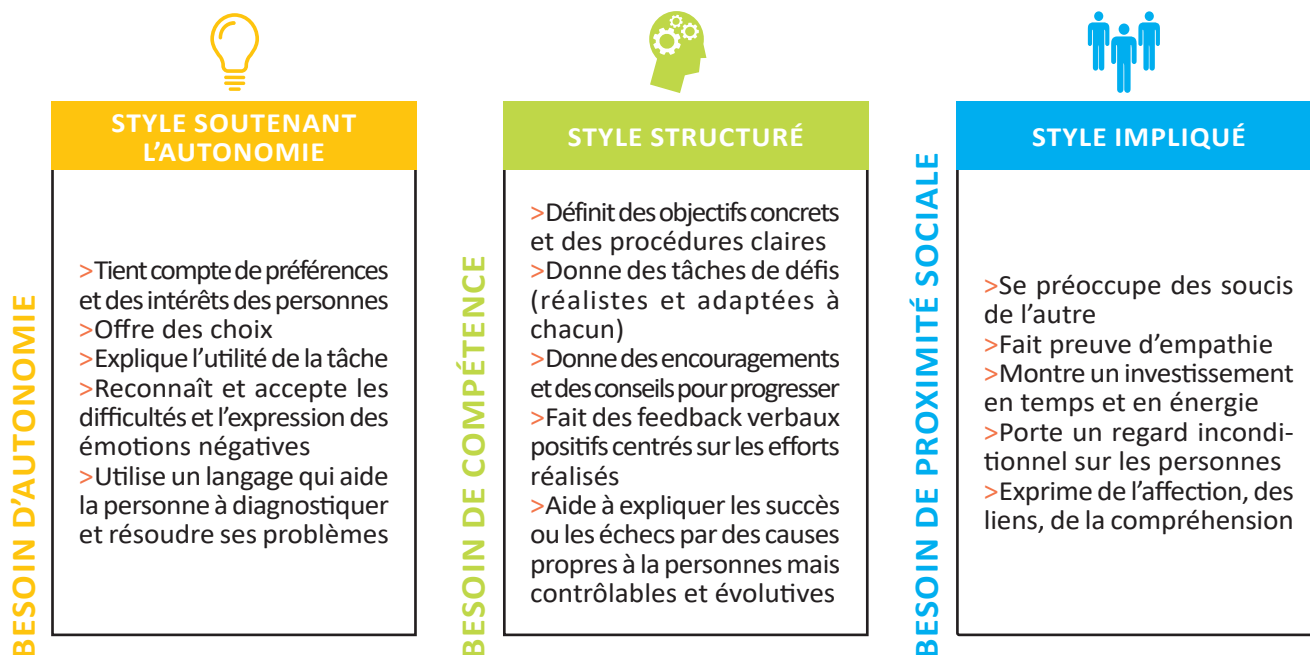


Schéma de l'effet de la satisfaction des besoins fondamentaux sur le bien-être. Adapté de Sarrazin et al., 2011.

Les apports récents de la recherche en psychologie positive au service de la posture éducative (suite)

Ces "**styles motivationnels**" (postures éducatives) favorables à la motivation et donc à l'apprentissage et au bien-être, peuvent être détaillés en fonction de chaque besoin fondamental à satisfaire :



Adapté de Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006.

Ces apports sur les styles motivationnels, bien qu'issus de recherches plus récentes, restent en accord avec les principes fondateurs de Rogers. En effet, on peut aisément faire le parallèle entre un "style impliqué" satisfaisant le besoin de proximité sociale, et les attitudes prônées par Roger : d'empathie, d'authenticité et de considération inconditionnelle.

Les recherches sur les styles motivationnels apportent ainsi de nouveaux éléments plus précis en termes de pratiques éducatives. Elles proposent d'élargir l'attention des éducateurs à la satisfaction de l'ensemble des besoins fondamentaux du public par l'adoption de pratiques éducatives qui leur sont favorables, contribuant ainsi à l'évolution des pratiques professionnelles.

Au-delà de la posture éducative, les recherches récentes en psychologie positive ouvrent de nouvelles perspectives et une meilleure connaissance des déterminants ou leviers d'action qui contribuent à promouvoir une meilleure santé et un épanouissement des individus. Les pratiques de pleine conscience (Lamboy et al., 2016) celles de gratitude ou sur les forces de caractères, ont par exemple démontré des effets en termes de santé mentale et de bien-être qui pourraient tout à fait se combiner aux programmes de développement des compétences psychosociales.

Conclusion

Les quelques concepts présentés ici permettent d'élargir les références scientifiques et pédagogiques habituellement transmises dans les formations et les accompagnements en éducation pour la santé. Bien évidemment, d'autres références en psychologie ou dans d'autres domaines de recherches (Sciences de l'éducation, Sciences politiques, Sociologie, etc.) pourraient les compléter et nourrir tout autant les pratiques des professionnels en éducation et promotion de la santé. Tout l'enjeu est donc de permettre à ces apports issus de travaux scientifiques de venir se confronter et se croiser avec les savoirs expérimentiels issus des pratiques de terrain.

> Définitions

Psychologie humaniste : courant de la psychologie qui se distingue des approches psychanalytiques et comportementalistes en centrant son attention sur une approche globale de la personne et de ses ressources.

Psychologie positive : science qui étudie l'épanouissement et le fonctionnement optimal de l'être humain.



Les savoirs apportés par cette "fiche repères" proviennent d'une recherche en psychologie positive réalisée par Alice Coste, psychologue et chargée de projets à l'Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé en Auvergne-Rhône-Alpes (IREPS ARA).

Ils s'appuient sur l'expérimentation de l'introduction d'un module sur la théorie de l'autodétermination et les styles motivationnels dans le cadre de formations sur le développement des compétences psychosociales animées au cours de l'année 2018.



IREPS Auvergne-Rhône-Alpes

Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé

www.ireps-ara.org

Rédaction : Alice Coste.

Relecture : Pauline Lachappelle et Rebecca Shankland.

Mars 2019.

Bibliographie

Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1977). *Kids don't learn from people they don't like*, Amherst, Ma : Human Resource Development Press.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (Vol. 83), Bruxelles : P. Mardaga.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior" *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). "Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ?" *Devenir*, 26(4), 307-325.

Lamboy, B., Shankland, R., & Cardoso, T. (2016). "Pleine conscience et compétences psychosociales des enfants et des parents", in *Introduction à la pleine conscience*, sous la direction de Fall E., Paris : Editions Dunod.

Meirieu, P. (1997). "Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie", *Revue française de pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre 1997, 25-37.

Organisation Mondiale de la Santé. (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé : une conférence internationale pour la promotion de la santé. Vers une nouvelle santé publique*. Repéré à : http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf

Rogers, C. R., Le Bon, D., Hameline, D., & Hameline, D. (1972). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.

Sarrazin, Tessier, Trouilloud (2006). "Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches", *Revue française de pédagogie*, n° 157, octobre-novembre-décembre 2006, 147-177.

Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2006). "Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination", *Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation*, 2, 123-141.

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination, in *Traité de psychologie positive*, sous la direction de Martin-Krumm C., Tarquinio C., Bruxelles : De Boeck, 273-312.

Avec le soutien de l'Agence Régionale de Santé Auvergne-Rhône-Alpes

