

QUELLE(S) CONCEPTION(S) DE LA MOTIVATION DANS LE SILLAGE DU DECRET «MISSIONS» ? LE CAS DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS

Jean-Louis DUFAYS et Silvia LUCCHINI
CEDILL
UCL

Motivation et identité : mise au point conceptuelle

A la suite de R. VIAU, [1994], nous définissons la motivation comme un système d'interactions entre les perceptions que chaque élève développe au sujet des activités proposées, de leurs capacités à les réaliser et du contrôle de la réussite et des causes d'un échec éventuel. Dans cette théorie, la «valeur» est conçue comme utilité et but. Buts sociaux, c'est-à-dire d'intégration dans un groupe, et buts scolaires, c'est-à-dire de projection dans le futur, à court, moyen et long terme. L'aspect «communautaire» à l'origine de la formation des buts sociaux et scolaires est explicité par des théories plus cliniques de la motivation (DELANNOY, [1997]), selon lesquelles la perception de la valeur positive d'une activité est produite par l'attrait que des adultes admirés et estimés par l'enfant exercent sur lui. C'est par le désir mimétique et le désir d'estime que l'enfant apprend à vouloir ce que l'adulte veut.

- Un certain nombre de théories psychosociales, comme celles reprises et développées par A. MANÇO [1998], définissent l'identité dans des termes analogues. Dans ces conceptions, l'identité prend deux dimensions : le partage des valeurs d'une communauté et la formulation de projets à l'intérieur de celles-ci. Ce qui nous pousse à envisager la motivation en partie comme l'une des manifestations de l'identité psychosociale.

Dans cette perspective, ce sont les élèves issus de milieux immigrés défavorisés qui sont les plus « à risque motivationnel » en contexte scolaire, puisque leurs familles n'envisagent pas toujours le savoir scolaire parmi les valeurs à promouvoir (LAHIRE [1993]). La motivation scolaire ne peut émerger que si le jeune trouve dans une autre communauté, avec laquelle il noue des liens d'acceptation réciproque, ces valeurs et projets qui incluent le savoir scolaire. Pour cela, il ne peut être mis en situation de devoir choisir entre deux communautés. Autant la communauté d'origine doit permettre que des valeurs et des projets mûrissent dans la communauté d'accueil, autant la communauté d'accueil ne peut placer une frontière nette avec le milieu familial des enfants (MANÇO [1998], 11).

L'une des manières de concilier des appartenances multiples et de les articuler à la notion de projet personnel en relation avec le savoir scolaire est d'intégrer appartenances et projets dans une histoire qui puisse expliquer la transition entre une communauté et une autre du point de vue des valeurs et des projets. Il s'agit, en quelque sorte, de passer d'une identité-appartenance à une identité narrative (GILBERT, [2001]).

La communauté dans laquelle les jeunes peuvent construire les valeurs et les projets qui incluent un rapport positif au savoir ne peut être que la communauté scolaire, puisqu'il s'agit bien souvent du seul lieu où les enfants rencontrent la communauté d'accueil. Celle-ci est définie par des missions, qui figurent dans les programmes scolaires.

Selon une analyse discursive de type thématique, nous avons examiné les programmes du cours de français, contrastés selon les filières de l'enseignement secondaire, afin de voir quelles valeurs ils

véhiculent et quels projets ils proposent aux élèves pour les motiver aux apprentissages scolaires. Dans la lignée des choix énoncés ci-dessous, notre analyse thématique s'est basée sur les questions suivantes :

- les valeurs que nous pouvons déceler dans les programmes relèvent-elles de communautés, de milieux d'appartenance différents ?
- les projets qui apparaissent en filigrane font-ils référence à une histoire qui puisse donner un sens au changement ?

Nous avons comparé sur cette base deux générations de programmes de l'enseignement secondaire, ceux qui précèdent le décret «Missions» de 1997 et ceux qui lui font suite, en nous limitant aux programmes des deux principaux réseaux, celui de la Communauté et le réseau catholique.

Les programmes d'hier [1980-1996]

Dans le 3^e degré de transition de l'enseignement catholique, le dernier programme antérieur au décret «Missions» remonte à 1980. Ce texte frappe aujourd'hui encore par la modernité de ses propos sur les valeurs liées aux différents publics de l'école. On y trouve en effet un plaidoyer pour «le respect des différences», qui se réfère avec précision à la pensée de Lévi-Strauss et invitait les professeurs à diversifier les parcours «de chaque classe, voire de chaque élève», en évitant «à tout prix de modeler le futur sur les insuffisances du présent» (p. 14). La notion de «parcours» fondé sur des projets négociés avec les élèves était fondamentale dans ce texte, qui offrait ainsi sans conteste un cadre pédagogique favorable au développement de l'identité narrative des élèves. En revanche, le discours sur la littérature laissait peu de place explicite à la reconnaissance des valeurs liées aux communautés d'origine des élèves.

Les autres programmes antérieurs au décret «Missions» datent de 1991 à 1996, mais, lorsqu'on considère le discours qu'ils tiennent sur les valeurs identitaires et sur les projets pédagogiques, ils semblent nettement en retrait par rapport au texte de 1980. Ainsi, dans le programme catholique pour l'enseignement professionnel daté de 1992, il n'y a pas un mot sur les différences culturelles ni a fortiori sur la manière de les gérer. Les programmes catholiques destinés aux 1^{er} et 2^{ème} degrés de l'enseignement général, qui datent de 1994 et 1996, sont un peu plus explicites puisqu'ils invitent les professeurs à faire «participer activement» leurs élèves «à la "mosaïque culturelle" contemporaine en constante évolution» (1^{er} degré, p.4). Mais on chercherait vainement dans tous ces textes des allusions aux notions d'interculturalité, d'identité ou de communauté culturelle. La situation n'était pas différente dans les programmes du réseau de la Communauté française : tant dans le texte de 1991 relatif au 2^{ème} degré de transition que dans celui de 1993 relatif au 3^e degré, la seule culture évoquée est la culture occidentale, voire européenne.

Le décret «Missions» [1997] et les programmes d'aujourd'hui [1999-2002]

Le thème de la reconnaissance des identités culturelles et de leur mise en tension dynamique acquiert une place significative dans le décret de 1997 sur les missions de l'école. L'article 9 de ce décret affirme en effet clairement qu'il s'agit désormais d'adapter les projets pédagogiques «à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social». La réalité des classes multiculturelles assigne donc aux professeurs un nouvel objectif : celui de favoriser la

reconnaissance des identités culturelles différentes et de veiller à faire dialoguer les cultures au service du développement du lien social.

Les thèmes de l'identité et de la différence culturelle reviendront ensuite dans les programmes ultérieurs au décret, mais de manière très variable selon les réseaux, les filières et les degrés.

Le référentiel inter-réseaux définissant les compétences terminales en français pour l'enseignement qualifiant (1999) plaide pour que l'on ouvre les élèves à «la diversité sociale et culturelle», mais l'interrogation sur les différences culturelles y est formulée dans des termes très généraux, qui n'adressent aucun message spécifique au professeur de français à propos des jeunes de milieu populaire ou issus de l'immigration.

L'autre référentiel, relatif aux Humanités générales et technologiques, est plus explicite. Dès son introduction, il invite à envisager la langue et la culture non pas «pour elles-mêmes, d'une manière contraignante et exclusive, mais au contraire [...] dans leur diversité, leur souplesse, leur devenir, leur utilité, leur inventivité, et ainsi être mises à la disposition des élèves qui en feront un usage en vue de projets personnels et collectifs» (p. 8). Par ailleurs, lorsqu'il est question des références culturelles à faire acquérir, la littérature de l'immigration est explicitement nommée et présentée sur un pied d'égalité avec les littératures des peuples d'Europe (p. 19).

Un an plus tard, on trouve un écho de cette ouverture dans le programme du réseau de la Communauté pour les 2^{ème} et 3^{ème} degrés de transition, qui souligne qu'une des quatre finalités de l'enseignement/apprentissage de la littérature est d'ouvrir à la diversité sociale et culturelle (p. 33), et qui invite les professeurs à opérer un «rapprochement de cultures» et à sensibiliser au concept d'interculturalité (p. 34). Cependant, alors qu'il réserve une longue section à la littérature belge, ce texte ne propose aucune lecture et aucun travail spécifiques centrés sur la littérature de l'immigration : celle-ci reste traitée comme une littérature de seconde zone, relevant des «autres cultures». Les programmes du même réseau destinés à l'enseignement de qualification, qui datent de 2002, n'en disent pas davantage.

Il en va tout autrement dans les quatre programmes (destinés aux différentes filières et degrés) qu'a publiés la fédération de l'enseignement catholique entre 2000 et 2002 : ceux-ci intègrent deux à trois pages intitulées «Le programme en contexte multiculturel et multilingue», qui proposent des démarches concrètes pour faciliter l'épanouissement des élèves issus de l'immigration, mais aussi, plus largement, «de ceux qui, pour diverses raisons, se sentent "en terre étrangère" à l'école» (2^e degré, p.16) :

«En contexte multiculturel, il y a lieu, pour le professeur et les élèves, de développer une pédagogie de l'écoute de soi et de l'autre. S'efforcer d'être attentif aux étonnements et aux décalages culturels, mettre à plat les représentations souvent différentes qui s'expriment sont des attitudes dont les effets sont bénéfiques : l'enseignant prend conscience de la difficulté et peut en tenir compte; l'élève identifie et exprime les termes de son malaise, est reconnu dans ce qu'il vit et est invité à envisager positivement les changements qu'il mettra en œuvre pour réduire la tension.»

Conclusion

Au travers de cette analyse thématique des programmes, il nous semble qu'une évolution nette se dessine et aboutit à la prise en compte d'éléments identitaires propres aux élèves issus de l'immigration ou appartenant à des cultures différentes de celle de l'école. Cependant, même dans les derniers textes, ces éléments identitaires sont présentés comme des sources de difficultés et de

malaise, signe que l'identité n'est envisagée qu'en tant qu'appartenance à des communautés contradictoires et en tension.

L'étape supplémentaire à franchir pourrait donc être celle de la mise à distance et de l'élaboration dans un discours des différentes histoires personnelles et collectives. Ce serait le passage d'une «identité-appartenance» à une «identité-narration», qui correspondrait au passage de communautés disjointes et parfois en opposition à une «communauté discursive» (BERNIE, [2002]) cohérente. C'est dans cette communauté discursive que peuvent s'élaborer des valeurs communes et des projets, dans lesquels, à son tour, s'enracinera la motivation et donc le plaisir durable.

Bibliographie

BERNIÉ, J-P., [2002]

L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de “communauté discursive” : un apport à la didactique comparée ?, in Revue française de pédagogie.

DELANNOY, C., [1997]

La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre. Paris, Hachette Education.

GILBERT, M., [2001]

L'identité narrative. Genève, Labor et Fides.

LAHIRE, B., [1993]

Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

MANÇO, A., [1998]

Valeurs et projets des jeunes issus de l'immigration. Paris-Montréal, L'Harmattan.

VIAU, R., [1994]

La motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
dufays@rom.ucl.ac.be