

SYNTHESE DE L'ATELIER

«LE PLAISIR D'APPRENDRE : COMMENT LE PROMOUVOIR ET COMMENT L'OBSERVER ?»

Jean-Louis DUFAYS
CEDILL
UCL

Des langues et des littératures romanes

Une impression générale tout d'abord. L'atelier 3 s'est signalé non seulement par la richesse des communications et des débats qui l'ont animé, mais aussi par la complémentarité de ses approches. La diversité des points de vue est en effet allée de paire avec une réelle cohérence, repérable notamment dans la référence constante aux travaux de R.VIAU. Qui plus est, la majorité des intervenants ont tenté peu ou prou d'articuler les deux composantes, a priori disjointes, du thème du Congrès : (re)trouver le plaisir d'une part, et construire savoirs et compétences de l'autre.

Je chercherai moins ici à résumer l'apport spécifique de chaque intervention qu'à mettre en évidence la diversité des réponses qui ont été apportées aux questions que l'atelier avait pour tâche de traiter. En l'occurrence, je m'intéresserai tour à tour à la définition du plaisir d'apprendre, au problème de son observation, puis à celui de sa promotion, avant de dire quelles sont, à mes yeux, les pistes de recherche que l'atelier a invité à poursuivre.

Le plaisir en questions

En sciences de l'éducation comme ailleurs, le plaisir fait encore trop souvent figure de «protonotion», de thème constamment évoqué, mais rarement défini de manière vraiment précise et distinctive. En réponse à ce flou conceptuel, les thèses de R. VIAU sur la dynamique motivationnelle ont apporté des lumières précieuses. Elles peuvent en outre être complétées par trois propositions intéressantes qui ont été développées au sein de l'atelier.

La première, due à J. GRÉGOIRE et à S. GOVAERTS, a proposé de concevoir le plaisir comme «une émotion à valence positive», qu'il serait possible de mesurer au même titre que d'autres «émotions académiques» telles que l'espoir, la fierté, l'anxiété, la frustration et la honte. L'analyse tend certes à montrer que, en situation de préparation d'un examen de mathématiques au secondaire supérieur, le plaisir est l'émotion la moins rapportée par les élèves, mais elle montre aussi que les émotions à valence positive (plaisir, fierté et espoir) vont de pair avec le sentiment de compétence élevé ainsi qu'avec les performances effectives à l'examen. Certes, cela n'a rien de surprenant; cette recherche conforte néanmoins l'idée selon laquelle l'impact de certains facteurs de motivation sur les performances scolaires résulte prioritairement des émotions positives qui leur sont liées.

La seconde proposition, qui a été développée par ma collègue S. LUCCHINI et moi-même, associe également le plaisir à la motivation, mais en concevant celle-ci comme une manifestation de *l'identité psychosociale*. L'analyse des programmes du secondaire relatifs au cours de français montre qu'à côté du discours classique qui parle du plaisir et de la motivation d'une manière générale en les associant à des activités ou à des contenus types, la place existe pour un nouveau discours, soucieux de prendre en compte l'ambivalence identitaire de nombreux élèves, en particulier ceux

qui sont issus de l'immigration. Plus exactement, la thèse ici développée est que, pour être motivés par l'école, ces publics-là ont moins besoin d'être rejoints par elle dans leur identité d'origine que d'être munis de modèles narratifs leur permettant de relier les pôles clivés de leurs différentes identités. Cette idée d'une liaison forte entre la motivation et le sentiment d'identité collective mériterait sans doute d'être reprise par d'autres recherches et interrogée dans le contexte multiculturel qui est de plus en plus le nôtre.

Enfin, une 3^{ème} proposition, autre composante essentielle du plaisir d'apprendre a été illustrée par S. MÉLIN et P. GILLIS à la suite de R. VIAU : celle de la métacognition, de la prise de conscience après coup de ses propres progrès. Cette dimension réflexive et «épistémique» du plaisir qui surgit forcément dans l'après-coup paraît importante à souligner à côté de celles qui participent d'une satisfaction plus pragmatique et immédiate.

Questions de méthode

Le plaisir d'apprendre, comment l'observer ? C'est là une question clé pour les chercheurs, bien sûr, mais aussi pour les enseignants, qui conçoivent de plus en plus leur rôle comme celui d'observateurs des apprentissages de leurs élèves. Dans la perspective de l'interactionnisme vygotkien en effet, enseigner consiste à identifier d'abord la «zone de développement proche» de ses élèves de manière à pouvoir leur proposer des démarches qui y correspondent au mieux.

L'observation du plaisir des élèves comporte au moins quatre composantes qui ont chacune été diversement illustrées au cours de l'atelier : le plaisir se laisse forcément observer au travers d'objets *précis*, de *finalités*, de *méthodes* et de *contextes*.

Les objets qui ont été les plus interrogés sont sans conteste *les attitudes des élèves* eux-mêmes, le plus souvent objectivées par le biais de la caméra vidéo, ainsi que *leurs discours*, recueillis via des questionnaires ou des entretiens. Mais l'atelier a aussi traité des discours sur le plaisir d'apprendre tenus par *d'autres acteurs*, en l'occurrence les enseignants, les directeurs d'établissements, les parents et les auteurs de programmes. Cette diversité des supports d'investigation mériterait sans doute d'être développée : est-il possible de changer les conceptions du plaisir qu'ont les élèves sans s'attacher en même temps à celles de leurs enseignants, de leurs parents et des autres agents du système scolaire ? En s'intéressant davantage aux relations entre les discours et attitudes des différents acteurs, on se donnera probablement de meilleures chances de pouvoir les articuler les uns aux autres.

Ces objets ont été interrogés selon *deux types de finalités*, qui ont été le plus souvent combinées : d'un côté, il s'agissait de *mieux comprendre* les facteurs de motivation (selon une perspective expérimentale et/ou herméneutique), de l'autre, il s'agissait de se donner les moyens de *mieux agir* sur cette motivation (selon une perspective praxéologique).

Trois grandes méthodes d'observation ont été mises en œuvre par les différents intervenants de l'atelier : l'analyse de discours, l'observation de comportements (avec recherche de corrélations entre les données recueillies) et l'expérimentation plus ou moins contrôlée (avec ou sans groupe-témoin).

Enfin, les *contextes d'observation* ont été les plus divers : si aucune intervention n'a concerné les classes maternelles, elles ont néanmoins couvert des publics allant de la 1^{re} primaire à l'université, issus tantôt de classes socioculturellement plutôt homogènes (comme les étudiants universitaires observés par B. DE LIÈVRE), tantôt de classes hétérogènes et/ou de milieu populaire (publics visés par la majorité des interventions). Quant aux contenus d'apprentissage concernés par ces observations, ils relevaient pour une part de contextes transversaux (choix d'orientation en cours

d'études étudiés par S. BIÉMAR et S. BRASSEUR, attitudes générales envers l'école étudiées par F. CHENU, par TH. HUART et par B. GALAND), tantôt de contextes plus strictement disciplinaires, relatifs aux sciences (J. PLUMAT, S. MELIN et P. GILLIS), aux mathématiques (M. BALLIEU et M.-F. GUISSARD), aux technologies (V. MASSART, S. HUBERT et B. VERHAEGHE) et au français (D. LAFONTAINE et S. LUCCHINI et moi-même).

Des propositions pour l'action dans les classes

Le plaisir d'apprendre, comment le promouvoir ? De toute évidence, le facteur majeur qui a été mis en exergue par les différentes communications est *l'enseignant lui-même*, et plus précisément les attitudes et les dispositifs qu'il met en œuvre, lesquels, comme maints intervenants l'ont montré, ne donnent leur pleine mesure que lorsqu'ils sont articulés les uns aux autres : ni l'efficacité communicationnelle ni le génie didactique ne suffisent, c'est leur union qui peut agir significativement sur la dynamique motivationnelle et le développement des apprentissages. Plus exactement, les intervenants ont montré combien il importait *d'intégrer des éléments motivationnels au sein même des apprentissages*. Je vois là une raison de plus d'en finir avec la vieille opposition entre la didactique et la pédagogie. Mais je vois là, surtout, une base solide pour réaffirmer le caractère capital de l'action du professeur et redonner confiance à celui-ci dans ses possibilités d'impact.

A cet égard, j'ai été impressionné par la créativité dont ont fait preuve les intervenants de l'atelier et les enseignants dont ils ont relaté les pratiques. J'ai été frappé aussi de voir –et d'entendre dans les débats qui ont suivi les exposés– combien la clé de la réussite du travail enseignant visant à développer la motivation des élèves tient à son caractère *collectif*. Le travail solitaire est non seulement ingrat, il est aussi, à terme, épuisant et finalement inefficace pour les efforts qu'il mobilise. Beaucoup d'intervenants ont souligné à ce propos l'importance *du travail en équipe*, et notamment du travail dans des équipes où des enseignants et des chercheurs collaborent, construisent et s'interrogent réellement ensemble ; l'importance aussi de consacrer davantage de temps, d'exigence et de moyens, à *la formation des enseignants*, tant initiale³² que continuée³³, pour initier les professeurs en profondeur aux modalités les plus efficaces de l'apprentissage ; et enfin l'importance aussi du soutien des directions d'école, qui sont souvent les premiers vecteurs –ou à l'inverse les premiers éteignoirs– du dynamisme collectif des enseignants.

Au service de ce levier fondamental que constitue l'enseignant, les intervenants de l'atelier ont mis en évidence *différents dispositifs pédagogiques ou didactiques* qui paraissent particulièrement performants dans la perspective du développement de la motivation et du plaisir. On peut ici pointer dans le désordre :

- les collaborations et les relations entre pairs (dont les modalités et l'impact ont été remarquablement analysés par B. De Lièvre et par B. Galand);
- l'apprentissage par problèmes (illustré de belle manière par J. Plumet, puis par V. Massart, S. Hubert et B. Verhaeghe);
- le rapport à l'histoire, à l'art et au jeu (dont M. Ballieu et M.-F. Guissard ont montré les potentialités dans le cadre du cours de mathématiques);
- la stimulation d'activités favorisant l'engagement pratique dans l'apprentissage (D. Lafontaine, S. Melin et P. Gillis);
- la stimulation de l'«identité narrative» des élèves (évoquée par S. Lucchini et moi-même);

³² On peut s'interroger à ce propos sur la disposition, qui, dans le récent décret «Bologne», limite à 300 h de formation et à 30 crédits (sur les 300 ou 240 que comptera le futur «master») le programme de formation initiale des AESS. Le programme d'AESS promulgué en février 2001 constitue certes une avancée appréciable par rapport à la situation antérieure, mais comment ne pas voir que le carcan de 30 crédits maintient la formation initiale dans une situation de marginalité et d'inconfort qui est le contraire de ce dont les futurs enseignants ont besoin ?

³³ Ici aussi, il faut saluer le progrès marqué par le récent décret qui fait de la formation continuée une composante ordinaire du travail annuel de l'enseignant, mais en même temps, on peut déplorer, à la suite de nombreux intervenants, l'insuffisance des moyens humains et organisationnels qui ont été mis en œuvre jusqu'à présent pour réaliser cet objectif.

- l'ancrage dans le «déjà là» –notamment les préconceptions– des élèves (évoquée par la majorité des interventions à caractère disciplinaire),...

La liste, bien entendu, n'est pas close, mais la mise en exergue de ces quelques axes permet déjà de baliser assez clairement les contours d'un nouveau paysage scolaire auquel il n'est pas interdit de rêver.

Des questions à reprendre, des recherches à poursuivre...

La synthèse d'un tel atelier est enfin l'occasion de revenir sur certains *appels* qui ont été adressés aux chercheurs au cours des discussions et d'esquisser à travers eux quelques pistes de ce que pourraient être les recherches de demain. Je me limiterai ici à relayer quatre questions qui m'ont paru particulièrement heuristiques :

1. Est-ce *à l'école* à apprendre aux élèves à gérer leurs émotions ? Si oui, comment peut-elle ou doit-elle s'y prendre ? Si non, à qui faut-il confier cet objectif de formation fondamental, quand et comment ?
2. Quid de *la diversité sociale* de la dynamique motivationnelle ? Tous les facteurs relevés par R. Viau ont-ils un impact égal sur tous les publics ? Sinon, quelles stratégies mettre en œuvre dans les classes dites «difficiles» (en tenant compte de la diversité des difficultés) ?
3. Quid de *la transférabilité* des expériences d'apprentissage par problème au-delà des situations privilégiées dans lesquelles ces expériences sont mises en place par des équipes pilotes associant des enseignants et des chercheurs ? Autrement dit, comment créer les conditions permettant à tous les enseignants de mettre en place de tels dispositifs sans devoir y consacrer le double de leur temps et de leur énergie ?
4. Comment enfin concevoir l'évolution de la relation *entre les chercheurs et les enseignants* ? Si les expériences innovantes menées en collaboration présentent un enjeu (notamment motivationnel) incontestable pour chacune des parties, il semblerait aussi fondamental que les chercheurs s'attachent à analyser *le travail ordinaire des enseignants* afin de mettre en lumière la manière dont, pour paraphraser Michel DE CERTEAU³⁴, ils inventent le quotidien à longueur d'année.

On le voit, la matière ne manque pas pour les prochains congrès. Puissent-ils s'avérer aussi féconds que celui qui s'achève !

Note :

Je tiens à remercier Dominique LAFONTAINE pour son aide dans l'élaboration de cette synthèse.

³⁴ M. de Certeau, *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, [1990], [éd. orig. 1980] (Essais-Gallimard).