

FAVORISER LE GOUT D'APPRENDRE



ANTOINE BABY

Professeur émérite
Faculté des sciences de
l'éducation, Université Laval

CONTEXTE

Pour avoir dirigé un centre de recherche sur la réussite éducative dans lequel il était souvent question de la motivation scolaire, j'ai acquis la conviction que ceux qui recherchent le Saint Graal de cette importante dimension de la réussite, ceux qui sont obsédés par l'idée d'isoler « la » variable comme cela se produit trop souvent dans la recherche en éducation, font fausse route. La motivation en général et celle qui entre en ligne de compte dans les apprentissages scolaires sont trop complexes pour être réduites à n'être que le produit d'un seul facteur, si puissant soit-il, dans les appréciations quantitatives les plus sophistiquées. C'est finalement une constellation de variables, dont la dynamique n'est pas facilement réductible, qui rend le meilleur compte de ce phénomène.

Partant d'une définition simple et convenue de la motivation comme l'action des forces et des facteurs qui déterminent le comportement humain, je présenterai dans le texte qui suit des propos sur la motivation scolaire qui se dégagent d'une quarantaine d'années d'expérience dans l'enseignement universitaire où j'ai tout fait pour susciter chez mes étudiantes¹ une motivation qui n'allait pas de soi dans un contexte de discipline contributive. Je conclurai avec quelques propositions visant à développer le goût d'apprendre chez tous.

FAVORISER LA MOTIVATION CHEZ MES ÉTUDIANTES

Compte tenu de mon affectation à l'université, soit celle d'un enseignement de la sociologie dans une faculté des sciences de l'éducation, je ne pouvais tenir pour acquis que la matière elle-même susciterait l'intérêt des étudiantes en éducation. Cette situation posait donc d'entrée de jeu le défi d'intéresser à la sociologie des personnes qui ne se destinaient pas au métier de sociologue, mais bien à celui de l'enseignement ou encore à d'autres métiers connexes. À cela s'ajoutait le fait que le cours de base en sciences sociales appliquées à l'éducation, soit *Analyse sociale d'éducation*, était obligatoire, ce qui n'avait rien pour arranger les choses. Chaque session, les étudiantes posaient rapidement la question de sa légitimité dans leur formation. Immanquablement survenait le claquement de doigts qui ouvrait le débat :

— Monsieur! Monsieur! C'est bien beau « votre » sociologie là! Mais demain matin, j'entre dans ma classe au primaire et je fais quoi avec ça?

Ce à quoi je répondais inmanquablement :

— Vous dites bien: demain matin? Non, si vous dites demain matin dans votre classe, je vous réponds que je ne sais vraiment pas ce que vous pourrez faire avec « ma » sociologie... Mais peut-être après-demain, par exemple, qui sait?

Et j'en profitais alors pour essayer de présenter ce cours de sociologie comme de la formation fondamentale dans une formation professionnelle, celle de l'enseignement :

— La sociologie, ça ne vous dit pas comment enseigner; ça vous permet tout simplement de mieux comprendre la nature du milieu, du contexte où vous allez enseigner! Ça apporte un éclairage nouveau, une lumière différente sur des réalités qui vous sont déjà familières, soit la classe, l'école, la relation maître-élèves, les interactions dans la classe, l'apprentissage, les modèles d'intervention pédagogique, etc.

Vous dire que j'arrivais dès le début du cours à motiver mes étudiantes à introduire cette intruse dans leur formation, ce serait mentir! Je devais faire des prodiges d'imagination pédagogique pour intéresser aux sciences sociales des gens qui ne s'y destinaient pas, d'autant plus que la présence de cette discipline dans les programmes en éducation était régulièrement remise en question par les comités de programmes qui réclamaient plus de place pour les didactiques! D'entrée de jeu, je partais perdant par rapport à la situation où j'aurais enseigné la sociologie à de futurs sociologues.

¹ Je préfère utiliser le terme *étudiantes*, parce que, dans la faculté où j'ai enseigné pendant 35 ans, la majorité de mes étudiants étaient des étudiantes! Pour cette raison, à partir de 1976, j'écrivais mes plans de cours au féminin.



En planifiant le cours d'*Analyse sociale d'éducation*, il m'avait fallu décider de son orientation générale, toujours avec l'idée de vaincre l'adversité et de neutraliser les mécanismes de rejet dont mes cours étaient trop souvent l'objet. Deux pistes se présentaient à moi. Ou je parlais d'un ensemble de concepts sociologiques présélectionnés pour leur pertinence en éducation, par exemple la mobilité sociale chez les fonctionnalistes ou la reproduction chez Bourdieu, que j'illustrais d'exemples tirés du contexte scolaire en milieux défavorisés. Ou, à l'inverse, je proposais aux étudiantes d'entrer dans l'école de même que dans la classe pour apprendre à reconnaître et à nommer sociologiquement les composantes de la réalité scolaire et à dégager ce qu'apportait de nouveau cet éclairage particulier. Pour favoriser la motivation chez mes étudiantes, j'ai bien entendu opté pour la deuxième approche. Nous passons donc les cours à débusquer des exemples concrets de situations d'enseignement susceptibles d'être affectées par la nature et la dynamique du contexte: enseigner en milieu classe moyenne, en milieu défavorisé, en milieu pluriethnique, en milieu urbain, en milieu rural, en mixité scolaire, en mixité sociale, en projets particuliers, en école commune fondamentale, etc. Il s'agissait de convaincre mes étudiantes, dès le départ, de la vanité et de la futilité d'une démarche qui consiste, pour des enseignantes en formation, à essayer de trouver «le» modèle ou «la» doctrine d'intervention pédagogique universelle, valable pour toutes situations avec tous les types sociaux d'élèves, une sorte de pédagogie *one size fits all*.

Dans la perspective de développer chez mes étudiantes le gout d'apprendre au moins les rudiments d'une sociologie dont l'utilité et la pertinence n'allaient pas de soi, et aussi dans le but de briser la monotonie des cours donnés à de grands groupes dans les amphithéâtres, j'ai pendant des années proposé trois façons de suivre mes cours sur la base d'un choix individuel: soit suivant l'approche d'exposés magistraux, soit sous forme d'ateliers et de séminaires, soit de façon autodidacte. Chaque étudiante recevait en début de session une trousse correspondant à son choix. J'assumais les exposés magistraux et des assistants s'occupaient d'animer les ateliers. Quant à la formule autodidacte, j'organisais deux demi-journées de dépannage durant la session. De façon générale, la répartition des choix tournait autour des proportions suivantes: 40% en version magistrale, 40% en ateliers et 20% en formule autodidacte (j'ai remarqué qu'il y avait toujours quelques défections chez les autodidactes, car cette façon d'apprendre nécessitait une grande autonomie intellectuelle avec laquelle toutes n'étaient pas vraiment à l'aise). Quant à l'évaluation et à la note finale, il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre chacune des approches; cependant, le fait que les étudiantes pouvaient choisir la méthode qu'elles préféraient influençait

positivement leur motivation à apprendre. C'était me donner beaucoup de trouble. Néanmoins, des analyses indépendantes confiées à des collègues du Département de mesure et évaluation (qui en faisaient un stage pour étudiantes de maîtrise) me permettaient de croire que ce n'était pas peine perdue, du moins en ce qui concerne l'objectif de développer le gout d'apprendre la sociologie comme un éclairage complémentaire du travail scolaire.

Dans la perspective de développer chez mes étudiantes le gout d'apprendre, j'ai pendant des années proposé trois façons de suivre mes cours sur la base d'un choix individuel.

■ LES FACTEURS EXOGÈNES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Mon contexte d'enseignement a fait que, très tôt dans mon métier de professeur de sociologie, je me suis intéressé aux facteurs exogènes de la motivation scolaire beaucoup plus qu'aux facteurs endogènes, comme ceux qui sont mis en cause dans la plupart des problématiques psychopédagogiques de la question. Par facteurs exogènes, j'entends ceux qui sont liés au contexte d'apprentissage plutôt qu'à la personne. Ainsi le niveau de scolarité des parents pourrait être considéré comme un facteur exogène de la motivation des étudiants.

Ce que Ralph Linton (1977) a appelé le *fondement culturel de la personnalité*, soit les facteurs externes du développement de la personne humaine, m'a en fait intéressé bien avant le début de ma formation scientifique. Du temps où j'étais au collège classique (qui était un collège de «gosses de riches», même si, moi, je n'en étais pas), j'appartenais à un petit groupe dont le bénévolat consistait à faire de l'aide aux devoirs à la maison auprès d'enfants vivant dans les quartiers pauvres, comme on disait dans le temps. Cette expérience m'a forcé à reconsidérer de larges pans de ma façon de voir la vie en société. Constatant sur place l'état d'indigence et de privation dans lequel ces enfants vivaient quotidiennement, j'en étais venu à croire que, s'ils réussissaient moins bien que nous, au collège, et abandonnaient plus tôt que nous, ce n'était pas nécessairement parce qu'ils étaient moins intelligents, mais bien parce qu'ils étaient à cent lieues d'avoir l'appui et les encouragements que j'avais eus de ma famille, autant du côté des ressources matérielles d'éveil que de celui des ressources intellectuelles. Mes parents n'étaient pas riches, mais ils étaient instruits et cultivés et ils avaient fait une priorité absolue de développer chez nous le gout – que dis-je, la passion! – d'apprendre.



Dans ces conditions, ce n'est pas étonnant que j'aie donné au dernier ouvrage que j'ai publié le titre de *Le goût d'apprendre, une valeur à partager* (Baby, 2017), qui sous-entend aussi le goût d'apprendre à apprendre tout au long de la vie. Dans ce livre qui est une sorte de bilan de carrière, je reprends notamment le projet annoncé dans un ouvrage précédent d'une campagne nationale visant à développer ce goût d'apprendre chez tous les citoyens québécois de toutes conditions sociales (Baby, 2013). Ce à quoi je convie le monde québécois de l'éducation, c'est rassembler tous les citoyens autour des valeurs éducatives communes, c'est participer avec toute la ferveur possible à une campagne visant à doubler l'objectif d'une école pour tous d'un autre objectif visant à développer le goût de l'école chez tous. Pour partager les valeurs éducatives de la classe moyenne et de l'école, les gens des classes défavorisées auront besoin de ressources compensatrices considérables. En s'inspirant de la théorie des besoins hiérarchisés de Maslow, on peut présumer qu'il reste un bon bout de chemin à parcourir pour y arriver. On n'emmène pas au concert quelqu'un qui demande à manger. Cet aphorisme permet d'évaluer, au moins sommairement, l'ampleur de la tâche qui nous attend tous.

Utopie que tout cela? Pas si sûr. C'est en gros ce qu'ont déjà réussi à faire les pays scandinaves et la Finlande avec leurs écoles fondamentales encore appelées écoles communes. Là-bas, durant les neuf premières années de scolarité, tous les enfants de toutes conditions sociales partagent le socle commun d'une

culture générale qui n'a pas été hypothéquée par les exigences et les prérequis des paliers supérieurs d'enseignement. La source de motivation doit en effet se trouver dans le niveau où se situe l'élève ou l'étudiant (apprendre pour apprendre), et non pas dans l'objectif d'atteindre le niveau suivant (apprendre pour réussir les évaluations).

Voilà autant de façons de favoriser le goût d'apprendre en travaillant sur des éléments du contexte d'apprentissage, ce que j'appelle autrement *travailler sur les facteurs exogènes de la motivation scolaire*. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BABY, A. *Le goût d'apprendre, une valeur à partager*, Québec, PUL, 2017.
 BABY, A. *Qui a eu cette idée folle? Essais sur l'éducation scolaire*, Québec, PUQ, 2013.
 LINTON, R. *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Éditions Dunod, collection Sciences de l'éducation, n° 11, 1977.

Antoine BABY, docteur en sociologie de la Sorbonne, est professeur émérite de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il est notamment l'auteur de *Pédagogie des poqués* (PUQ, 2005), *Qui a eu cette idée folle? – Essais sur l'éducation scolaire*, préface de Guy Rocher (PUQ, 2013) et *Le goût d'apprendre, une valeur à partager* (PUL, 2017). Il a cofondé le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES, 1992) et le Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2002).
 antoine.baby@fse.ulaval.ca

À DÉCOUVRIR

Portail de Math

Interactif, ingénieux et stimulant

WeBWork est un exerciceur mathématique libre qui sert à créer des questionnaires en ligne. Plus de **3000** problèmes mathématiques sont à votre disposition sur le serveur WeBWork du CCDMD!

math.ccdmd.qc.ca



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Téléphone : 514 873-2200

info@ccdmd.qc.ca

