



## ACTES de la *Conférence nationale* et du 13<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

---

*Les collèges,  
une voie essentielle de développement*

### Le goût d'apprendre : le goût de l'effort

par

Ginette DION et Jacques RIOUX,  
conseillers pédagogiques  
Collège de Trois-Rivières

Association québécoise  
de pédagogie collégiale



Cégep de Chicoutimi



Fédération  
des cégeps



*Atelier JA1.14*

---

## **Le goût d'apprendre: le goût de l'effort**

*Étant donné la nature même de l'atelier, lequel reposait sur une présentation des animateurs suivie d'un échange avec les participants, le texte qui suit sera un compte-rendu, difficilement fidèle mais le plus honnête possible, des propos tenus à cette occasion.*

Notre objectif général visait la participation de nos auditeurs et auditrices à une réflexion sur le sens de l'effort et ses liens avec le processus de la connaissance. Nous voulions plus particulièrement démontrer l'importance de l'effort comme valeur en éducation; exposer une problématique en nous inspirant d'un texte célèbre de Platon et des propos de Philippe Meirieu sur le choix d'éduquer; enfin et surtout susciter la réflexion des personnes présentes à l'atelier sur le rôle des professeurs dans cette dynamique de l'effort dans l'apprentissage.

L'idée de l'effort doit-elle imprégner notre pédagogie? Peut-on apprendre sans effort? Ne nous arrive-t-il pas, sans trop souvent nous en rendre compte, de minimiser le rôle que tient l'effort dans l'apprentissage, jouant devant nos étudiants, qui n'en sont pas dupes, sur deux tableaux à la fois: «J'ai tout prévu, j'ai tout planifié; j'ai balisé les apprentissages à effectuer; la qualité des apprentissages est liée à la qualité de la planification et des stratégies mises de l'avant, etc.» et, du même souffle, avouer presque à contrecœur, souvent avec malaise et culpabilité, que «oui, il faudra travailler, faire des efforts...». Nous savons bien qu'apprendre n'est pas chose facile mais nous désirons que le chemin à leur faire parcourir soit rendu le moins difficile possible.

Or voilà, nous butons fréquemment sur le manque ou l'absence d'effort de nos étudiants, sur leur refus parfois de faire des efforts, quand nous ne faisons tout simplement pas face à leur crainte ou leur peur de l'effort. L'habitude du «moindre effort», la recherche de la facilité aussi nous heurtent. Certes, nul d'entre nous n'ignore que nous vivons dans une société - du moins pour encore quelque temps - caractérisée par la recherche justement du «moindre effort». Ironiquement, n'est-il pas remarquable de constater les «efforts» dérisoires que les gens autour de nous peuvent déployer pour faire le moins d'efforts qui soient! L'éducation n'y échappe pas. Pourtant, nous voudrions bien faire comprendre à nos étudiants que rien ne s'acquiert sans effort, que dans la vie, face à des choix difficiles, le meilleur parti à prendre est, presque invariablement, celui qui nécessite le plus d'efforts. Cependant, face à ce problème, il y a, nous semble-t-il, deux écueils à éviter: soit de recourir à une explication de type sociologique, ce qui ne nous ferait guère avancer et risquerait d'en désespérer plus d'un; soit de construire un modèle explicatif, susceptible d'être opérationnel, confortant ainsi les personnes qui se satisfont de recettes, lesquelles toutefois seront bien embêtées si la réalité se refuse à se conformer à ce que le modèle avait prédit...

Nous avons voulu plutôt aborder le problème de l'effort d'un point de vue délibérément provocateur, pour ne pas dire iconoclaste, susceptible croyons-nous de faire sortir de sa tanière les convictions profondes que porte dans son âme tout éducateur.

Voici en premier lieu une brève anecdote dont l'un d'entre nous fut le protagoniste ou la victime. Alors qu'il venait en début de session d'expliquer à ses étudiants son plan de cours - plan qu'il avait préparé avec l'attention d'un stratège militaire, lequel présentait les connaissances à apprendre, les habilités à développer, les compétences à acquérir, comme s'il s'agissait d'une excursion somme toute agréable grâce à la présence accompagnatrice et sécurisante du guide -, il eut la surprise, sa présentation faite, de recevoir en guise de commentaire un silence obstiné de la part du groupe, ce qui était pour le moins inquiétant. Comment ne pouvait-il pas le suivre? Enfin, un étudiant au fond de la classe, renversé sur sa chaise appuyée contre le mur, la casquette de travers, mâchant à pleine bouche un chewing-gum de la pire espèce, leva, frondeur, une main gaillarde et demanda: «Est-ce que ça va être dur?» La classe pouffa de rire et braqua sur le «guide» des yeux voraces. Question difficile et profonde qui mobilisa toute l'attention du pédagogue et surtout qui allait le mener dans ses derniers retranchements! Quoi répondre?

D'abord, que signifiait la question de l'étudiant? Ne manifestait-elle pas qu'il n'était pas dupe de la batterie de mots utilisés pour lui cacher que «oui, malgré tout, malgré les stratégies d'apprentissage, les techniques d'enseignement, le plan de cours structuré avec ses objectifs généraux, particuliers, spécifiques, opérationnels, ses évaluations formatives, son respect des rythmes d'apprentissage, il faudrait bien quelque part travailler, s'investir, se faire violence, particulièrement les soirs de hockey à la télévision, bref faire des efforts!» Contrairement aux rats qui «apprennent» par conditionnement des réflexes, contrairement à ces instituts linguistiques qui promettent à leurs clients de leur enseigner une langue alors même qu'ils dorment, comme s'il était possible de se réveiller polyglotte,

apprendre n'est-ce pas prendre possession de quelque chose et, d'une certaine façon, acquérir du pouvoir grâce à la maîtrise de ce quelque chose? Or, les choses, bêtement, se refusent à l'être humain; elles ne se dévoilent et n'entrent en sa possession qu'au prix d'une lutte et d'une conquête. L'étudiant ne le savait probablement pas mais il en avait l'intuition et sa question, simple en apparence, en laissait voir des pans: «Hé, goure-moi pas! Ça ne peut pas être si facile que ça en a l'air. Le problème pour moi est là: ça sera dur et pour cette raison je ne vais pas pouvoir te suivre». «Oui, mais...» rétorque le pédagogue, oubliant que le problème trop souvent est justement là: dans l'esprit de l'étudiant, il n'y a pas de mais, il ne doit pas y en avoir, le «mais» faisant tout à coup sortir du chapeau pédagogique une condition qui contredit tous les arguments précédents. En gros, le mythe moderne de la facilité et du moindre effort est là, incontournable.

On ne combat une idée que par une autre idée; on ne peut opposer à un mythe qu'un autre mythe, celui-là raconté par Platon, philosophe de l'Antiquité, qui dans son ouvrage *La république* ouvre un chapitre devenu célèbre et connu depuis sous le nom de «l'Allégorie de la caverne». Bien que plusieurs lectures ou interprétations de ce texte soient non seulement possibles mais souhaitables sous peine d'être accusé de réductionnisme, il en est une, peu courante, du moins lorsque ce texte est présenté en classe de philosophie, qui concerne la représentation imagée que Platon se faisait de la connaissance et de l'apprentissage. *Nous ne pouvons pas dans le cadre de ce compte-rendu répéter la démonstration que nous fîmes lors de l'atelier avec schémas et images à l'appui. Nous nous contenterons de rappeler ce que nous y apprenons en regard de notre sujet.* Essentiellement, le philosophe part de l'idée que l'ignorance est double: elle est non seulement l'absence de connaissance mais l'ignorance de ce défaut de savoir, ignorance qui nous fait croire que nous savons alors que nous ne savons pas du tout. À cette ignorance au second degré ou à cause d'elle, il y a aussi un refus de savoir - ce qui à maints égards contredit bien des idées modernes convaincues qu'elles sont que le désir de savoir est une caractéristique de l'être humain, pour ne pas dire le fondement de son humanité.

*Dans «l'Allégorie de la caverne», Platon décrit des hommes enchaînés de telle façon qu'ils ne voient que les ombres projetées sur la paroi du fond de la caverne, ombres produites par les objets défilant à l'extérieur, tout en haut d'un sentier rude et escarpé, sous la lumière du soleil. Évidemment, les prisonniers prennent les ombres pour la réalité et, viennent-ils à parler entre eux, ils croient et s'encouragent mutuellement à penser que la réalité est uniquement ce qu'ils ont sous leurs regards. Qu'on les délie de leurs chaînes, qu'on les oblige à jeter leurs yeux vers l'extérieur, à décrire ce qu'ils voient et ne pouvaient auparavant concevoir, ils seront déroutés et croiront être la proie d'illusions. Plus: qu'on les tire, de force puisqu'il le faut, hors de la caverne et qu'on les contraigne à gravir le sentier rude et escarpé afin qu'ils contemplent la lumière du jour et les objets véritables, n'en seront-ils pas révoltés? Et s'ils venaient à se rasseoir avec ceux qui sont restés dans la caverne et qu'ils en viennent à leur parler de ce qu'ils ont vu, n'apprêteraient-ils pas à rire?*

Tentons brièvement de comprendre quelques unes des idées contenues dans ces images. L'apprentissage est ici représenté comme un processus déstabilisant et difficile - pensons aux réactions du prisonnier qu'on a délié de ses chaînes, au «sentier rude et escarpé» qu'il doit gravir pour enfin «savoir». Non seulement l'effort dans cette optique accompagne-t-il l'apprentissage - «tous ces mouvements le feront souffrir» -, effort auquel se refusent les prisonniers qu'on libère de leurs entraves, mais le rôle du maître est-il de pousser, de tirer et même de traîner les prisonniers, bref de les obliger et de les contraindre à l'effort dans le but de leur rendre accessible la connaissance dont la souffrance est le détour obligé. Dans l'histoire racontée par Platon, aussitôt le prisonnier ayant parvenu au sommet de la pente, le maître s'efface cédant la place à l'élève devenu ainsi à son tour le maître.

Où voulons-nous en venir? On le devine aisément:

Se pourrait-il que l'apprentissage soit un chemin semé d'embûches (la montée rude...) et de difficultés (...la montée escarpée), lequel pour être parcouru (gravi...) par l'élève (...le prisonnier de l'ignorance) requiert que celui-ci soit déstabilisé, violenté et qu'il en souffre?

Se pourrait-il que l'élève renonce à la connaissance, par facilité et habitude, par refus de faire effort sur soi ou de se faire violence, pressentant les sacrifices qu'il devra consentir et l'isolement qui l'attend?

Se pourrait-il que le maître soit celui qui libère - fût-ce par la contrainte, par la force -, qu'il soit non pas un éveillé ou un accompagnateur mais un «tourmenteur» ou un «bourreau»?

Enfin, se pourrait-il que l'idée qu'apprendre puisse se faire sans effort de l'élève et sans contrainte du maître, c'est renoncer à apprendre et à faire apprendre?

Bien sûr, ces réflexions à elles seules ne sont pas suffisantes. Du moins, si l'on en restait là, auraient-elles le douteux mérite de nous renvoyer ou à l'impuissance ou à poser des actions que d'aucuns réprouvent à défaut d'en avoir les moyens. Mais l'allégorie nous permet d'entrevoir des pistes à explorer.

Si pour celui qui apprend «apprendre» c'est peiner, s'escrimer, s'évertuer, faire des efforts, sur soi d'abord, au point même de devoir se faire violence tant sa «nature» l'incline à la facilité, à l'abdication, serait-ce que faire apprendre c'est contraindre? faire violence? obliger? imposer d'autorité? Mais aujourd'hui, plus d'un croient plutôt que celui qui guide l'apprentissage doit au contraire soutenir, encourager, faciliter, aider, accompagner l'élève - ce «prisonnier de l'ignorance»! Le problème peut être résumé ainsi: comment éviter la contrainte du maître si l'élève renonce à l'effort? Autrement dit, la réponse à notre étudiant goguenard de l'anecdote rapportée ci-dessus pourrait être: «Je ne pourrai faciliter tes apprentissages que si et seulement si - la condition et la conséquence s'impliquant réciproquement - tu investis dans tes apprentissages».

Voilà qui devraient nuancer certaines convictions adoptées trop rapidement par quelques adeptes de la pédagogie de la réussite, lesquels ont tendance à croire et à laisser croire que la qualité des apprentissages repose exclusivement sur la qualité des maîtres, sur leur formation en pédagogie entre autres, le rôle des étudiants ayant été résumé rapidement par la formule faisant état «des besoins de formation de la clientèle», c'est-à-dire: puisqu'ils ont des besoins donc...

Certes, que faisons-nous du goût d'apprendre, plus souvent présent qu'on est porté à le croire, du goût de découvrir et de savoir, bref des plaisirs de connaître? Sinon que ce goût n'abolit pas l'effort, que les satisfactions d'un apprentissage réussi ne précèdent, par définition, ni n'accompagnent l'acte d'apprendre. Elles éclosent à la fin, envahissent l'esprit et portent le doux nom de la joie, de la joie que procure la vérité, semblable en cela à celle qui naît de l'action du bien ou de la contemplation du beau.

Ne nous faut-il pas inlassablement montrer le chemin, sans masquer la réalité, sans faire accroire et sans illusion, conscients comme le raconte Fernand Deligny dans *Graine de crapule* que «ce qu'il te faut faire, c'est te mettre devant et tirer, les tirer vers un but. Et tu peux t'arc-bouter, car c'est lourd et glissant. Pendant ce temps, bien occupé que tu es à les hâter vers la lumière et le soleil, ils vont chiper des poires dans les jardins voisins».

*Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont participé à notre atelier. Nous leur sommes reconnaissants pour la générosité avec laquelle ils ont partagé avec nous leurs réflexions. Il arrive parfois qu'on a tort d'avoir raison. Du moins, espérons-le, n'aura-t-il pas été déraisonnable, étant donné la nature du sujet abordé dans cet atelier, d'avoir eu tort! Cela nous rappelle à tous qu'apprendre, comme le dit Meirieu, est un risque. Qui en vaut la peine ou l'effort!*

**Ginette Dion**  
Conseillère pédagogique

**Jacques Rioux**  
Conseiller pédagogique

**Cégep de Trois-Rivières**