

# E nseigner ... apprendre

*Moi j'enseigne,  
mais eux, apprennent-ils ?*

## Les matières scolaires peuvent-elles intéresser les élèves ?

**Michel Saint-Onge**

Coordonnateur adjoint  
Développement pédagogique, recherche et  
ressources à l'enseignement  
Cégep Monmorency

Plusieurs enseignants très intéressés par la matière qu'ils enseignent sont déçus par le peu d'intérêt que lui portent les élèves. Certains en viennent même à la conclusion que ce qui caractérise la jeunesse, c'est que rien ne les intéresse.

Les professeurs d'expérience reconnaissent cependant qu'il existe des élèves intéressés par les apprentissages scolaires. Ils constatent généralement que les élèves qui réussissent sont ceux qui trouvent les matières scolaires dignes d'attention et assez importantes pour y consacrer du temps d'étude. Donc, ils sont persuadés que l'intérêt des élèves pour les matières scolaires est un gage de leur engagement dans l'étude et, conséquemment, de leur réussite.

D'autre part, bon nombre d'enseignants croient que c'est la matière qu'ils enseignent qui, d'elle-même, est assez intéressante pour capter l'attention des élèves. C'est pourquoi leur préoccupation quasi unique est de communiquer cette matière. Cela est sûrement relié au fait que ce qui définit encore la profession d'enseignant, c'est la maîtrise d'une discipline enseignée à l'école. Alors, l'attention est portée davantage sur la discipline enseignée que sur les procédures de l'enseignement. C'est un peu comme si les médecins ne s'intéressaient qu'aux virus et pas du tout aux médicaments ! Dans ce contexte, la déception est inévitable : ce n'est pas parce que le professeur s'intéresse à sa matière que cette matière intéresse les élèves. Il convient donc que les professeurs se demandent d'où vient l'intérêt qu'on peut porter à l'étude d'une

matière scolaire et surtout comment ils peuvent susciter cet intérêt.

Il est impossible, dans le cadre de cet article, d'aborder une explication complexe et complète du phénomène du développement des intérêts. Aussi, nous chercherons tout simplement à relever suffisamment d'informations pour inspirer nos pratiques d'enseignement.

Pour aborder la question de l'intérêt des élèves pour l'étude des matières scolaires du point de vue de l'enseignement, il faut se rappeler ce principe fondamental : quand on enseigne, on enseigne toujours quelque chose à quelqu'un. On ne peut se contenter de maîtriser ce « quelque chose », la matière, il faut tenir compte de la personne à qui on enseigne et, surtout, des conditions dans lesquelles une relation entre la personne et la matière peut s'établir de façon positive. Il faut donc abandonner l'idée qu'il y a des matières faciles à enseigner et des matières impossibles à enseigner parce qu'elles n'intéressent pas les élèves. Il faut chercher dans quelles conditions une matière peut les intéresser.

Il semble que la relation d'étude puisse être établie lorsqu'une situation d'enseignement-apprentissage répond aux trois conditions suivantes :

1. l'enseignant capte et conserve l'attention des élèves ;
2. le contenu est présenté de façon significative ;
3. les émotions de l'élève sont associées à l'activité d'apprentissage.

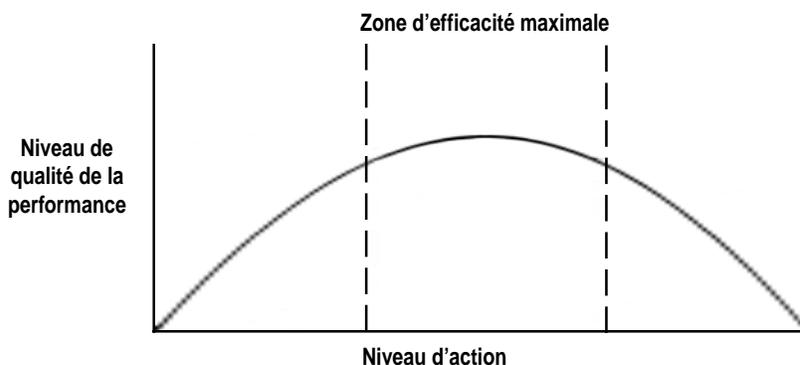
Examinons ces conditions sans lesquelles l'enseignement ne peut réussir à susciter l'intérêt des élèves pour l'étude des matières scolaires.

### 1- L'ATTENTION DES ÉLÈVES

Pour impliquer les élèves dans l'étude, il ne suffit pas de capter leur attention, il faut aussi la conserver. Aussi, on ne peut pas se contenter de techniques d'animation, il faut encore organiser l'enseignement de façon à créer la relation d'étude entre la matière et l'élève.

#### a) Les techniques d'éveil de la curiosité

En 1908, Yerkes et Dodson ont découvert une loi de l'activation, une loi de l'engagement dans l'activité par rapport à la réception de stimuli. Ils ont découvert qu'en général, lorsque les humains s'engagent dans une activité, l'efficacité de leur performance varie avec la quantité de stimuli présentés à la fois. Ainsi, si



nous traçons un graphique [non illustré ici] illustrant sur l'axe vertical la qualité de la performance et le niveau d'activation sur l'axe horizontal, on obtient un U inversé.

La lecture de ce graphique indique qu'il faut atteindre un certain niveau d'excitation pour que la réponse de l'individu devienne satisfaisante par rapport aux stimuli présentés. Supposons que vous dormiez et qu'un incendie commence dans votre maison. Au début, l'odeur de la fumée et le crépitement du feu dérangeront peut-être votre sommeil, mais il en faudra une certaine quantité pour que vous vous éveilliez.

Si l'incendie est localisé et que vous pouvez saisir de façon réaliste l'ampleur du danger, vous procéderez de façon efficace à son extinction. Par contre, si vous êtes cerné par les flammes, que vous entendez crier les enfants dans la pièce voisine et que vous voyez votre femme s'acharner contre le feu pris aux draps du lit... vous pouvez vous mettre à pleurer et perdre tous vos moyens. Votre conduite, alors, ne sera pas efficace dans cette situation.

Ainsi, en classe, il faut trouver des situations assez stimulantes pour engager l'élève dans des activités d'étude, mais pas trop excitantes pour distraire de l'apprentissage. Une leçon doit donc débiter par l'éveil suffisant de la curiosité. Il convient dès lors de faire appel à des démonstrations étonnantes ou à des expériences de découverte. Afin de contrôler l'attention des élèves, Klausmeier *et al.* (1973) conseillent de procéder ainsi :

- présenter des stimuli nouveaux plutôt que d'employer des stimuli avec lesquels l'élève est familier ;
- poser des questions plutôt que de fournir immédiatement des informations ;
- varier le rythme ou l'intensité de la communication verbale ;
- impliquer l'élève dans la discussion ou la démarche d'apprentissage plutôt que d'exiger son attention passive ;
- répondre aux réactions de l'élève afin de le garder impliqué.

Le professeur doit donc se soucier d'éveiller la curiosité en ayant recours à certaines techniques et doit s'assurer d'orienter la curiosité vers l'apprentissage en impliquant l'élève.

## **b) La quantité de contenu**

Il ne suffit pas de capter l'attention des élèves, encore faut-il la conserver, maintenir leur intérêt. Aussi curieux que cela puisse paraître, les études ont démontré qu'il faut couvrir une bonne quantité de contenu et maintenir le rythme le plus rapide possible pour les élèves afin d'arriver à les garder impliqués dans la démarche d'apprentissage (Barr et Dreeben, 1983 ; Dunkin, 1978). Donc, en n'ayant pas assez de contenu à couvrir, on peut ennuyer les élèves et faire cesser leur intérêt.

## **c) L'orientation des activités**

L'élève engagé dans l'activité d'apprentissage doit être guidé, savoir sur quoi faire porter ses efforts, afin d'arriver à percevoir le succès de son apprentissage. Pour cela, le professeur doit spécifier clairement les objectifs d'apprentissage de chaque leçon (donc, pas seulement au début du cours) (Dalis, 1970).

## **d) Le style d'enseignement**

L'engagement de l'élève dans l'étude dépend certes des activités qui lui sont proposées ; cependant, il dépend aussi du type d'épaulement dont il a besoin pour les réaliser. David Hunt (1971) nous rappelle dans son modèle d'appariement que nous avons tendance à choisir notre style d'enseignement à partir de nos habiletés personnelles plutôt qu'à partir des besoins des élèves. Or, les élèves peuvent avoir besoin d'un encadrement différent de celui que nous serions naturellement portés à donner par le style d'enseignement qui nous convient le plus. Aussi, pour garder les élèves engagés dans les tâches d'apprentissage, nous faut-il varier notre style avec le développement des élèves.

## **2- L'ORGANISATION SIGNIFICATIVE DU CONTENU**

Aussi attirantes que puissent être les activités d'apprentissage proposées par le professeur, il faut que le contenu paraisse pertinent aux élèves pour qu'ils veuillent l'apprendre. C'est pourquoi le professeur, s'il veut engager les élèves dans l'étude, doit organiser le contenu de son cours de façon à ce qu'il soit signifiant pour eux.

### **a) Le lien avec les apprentissages antérieurs**

Ausubel (1960) a indiqué, dans sa théorie de l'apprentissage signifiant, que le facteur qui détermine notre capacité de tirer profit d'une situation d'apprentissage potentiel, c'est l'apprentissage antérieur, l'ensemble des apprentissages déjà effectués. Il importe donc que les apprentissages nouveaux soient mis en relation avec les éléments de la structure cognitive existante de l'élève afin qu'il puisse en dégager la signification. Pour cela, Ausubel propose l'utilisation du structurant, un moyen qui permet à l'élève de situer l'apprentissage à faire dans le cadre de ses connaissances actuelles.

À cela, il faut ajouter qu'on peut maintenir l'apprentissage signifiant pour l'élève grâce aux éléments suivants :

- une présentation ordonnée et organisée des informations (Belgard *et al.*, 1971) ;
- une attention à indiquer les passages à de nouveaux sujets d'étude (Smith et Cotten, 1980) ;
- la reformulation fréquente des principes essentiels (Maddox et Hoole, 1975) ;
- la mise en relation de ce qui est enseigné et de ce qui est évalué (Cooley et Leinhardt, 1980).

### **b) Le lien avec l'expérience de l'élève**

La signification que peut avoir le contenu d'un cours pour l'élève dépend également des liens établis entre ce contenu et l'expérience de l'élève, les événements signifiants de sa vie. C'est pourquoi l'utilisation d'images frappantes et d'exemples (Anderson et Hidde, 1971) se montre efficace dans le maintien de la signification d'un contenu.

## 3- L'ASSOCIATION DES ÉMOTIONS À L'APPRENTISSAGE

Nous constatons tous que nous ne gardons pas tout en mémoire. Nous conservons ce qui a de l'importance pour nous. Cette importance n'est pas déterminée logiquement. Il y a des choses qui nous émeuvent et d'autres qui nous laissent indifférents. Il y a donc une information subjective associée aux informations qui nous sont transmises.

Les professeurs contribuent à l'association de ces informations subjectives aux contenus scolaires. Vygotsky (1941) a démontré que c'est l'activité interpsychique qui influence nos perceptions de la réalité. Déjà, très jeunes, notre mère attirait notre attention sur certaines choses : « Regarde le beau chat », pouvait-elle dire, « il est gentil », « il t'aime bien ». En classe, les professeurs attirent l'attention et portent des jugements de valeur sur les tâches à accomplir, sur les connaissances à acquérir. Ils peuvent influencer la perception de l'importance qu'accordent les élèves à la matière.

### a) L'engagement personnel

Le professeur témoigne de l'importance qu'a la matière par son engagement personnel dans la médiation qu'il exerce entre l'élève et la matière. L'enthousiasme du professeur (Abrami, Leventhal et Perry, 1982) est un facteur déterminant du jugement des élèves sur la valeur de la matière à apprendre. L'humour (Kaplan et Pascoe, 1977) est un autre facteur qui influence l'intérêt des élèves. On ne peut donc pas enseigner avec indifférence sans que cela n'ait d'effets chez les élèves.

### b) Le commentaire des tâches d'apprentissage

Les commentaires que font les professeurs sur les tâches d'apprentissage qu'ils demandent aux élèves d'accomplir jouent un grand rôle dans la relation pédagogique de médiation (Duffy et Roehler, 1986). Accompagner les consignes de travail de commentaires mettant en lumière l'importance et le rôle de celui-ci dans la démarche d'apprentissage est de nature à rendre plus positive l'attitude des élèves face aux tâches

scolaires. C'est donc un élément important qu'on néglige pourtant lorsqu'on se contente de donner sèchement les consignes d'un travail qui semble alors déterminé par la fatalité.

### c) La possibilité de succès

Au-delà de toutes les paroles, l'élève, pour s'intéresser à l'apprentissage d'une matière, doit percevoir la possibilité de réussir cet apprentissage. Si la valeur émotive rattachée à l'apprentissage scolaire est négative, il n'est pas étonnant que l'élève hésite à s'y engager. C'est pourquoi il importe que le professeur organise l'apprentissage et son évaluation de façon à ce que l'élève se perçoive comme capable d'apprendre. La vérification fréquente de la maîtrise qu'ont les élèves de ce qui est enseigné est de nature à éviter la surprise de l'échec qui influencerait les autres démarches d'apprentissage. Richard Côté (1987, p. 175) dégage quatre principes pédagogiques liés à l'effet de la réussite :

- le succès augmente la valeur des activités intellectuelles associées à l'apprentissage visé ;
- le succès augmente le niveau d'aspiration et l'échec le diminue ;
- le niveau d'aspiration tend à suivre le niveau de la performance ;
- la probabilité d'augmentation du niveau d'aspiration est reliée à l'augmentation des chances de succès.

Il est donc important, pour maintenir l'intérêt des élèves, de faire en sorte que l'élève progresse en percevant toujours la possibilité de succès de ses apprentissages.

## CONCLUSION

Les matières scolaires, pour intéresser les élèves et susciter leur engagement dans l'étude, dépendent de la qualité de l'enseignement dispensé par les professeurs. C'est finalement bien plus l'enseignement qui arrive à susciter l'intérêt que les matières elles-mêmes. Un même cours sera d'ailleurs intéressant avec un professeur et terne avec un autre. La maîtrise des habiletés d'enseignement apparaît donc ici aussi déterminante que la maîtrise de la matière par le professeur. ▣

*Cet article a voulu donner des pistes d'amélioration de l'enseignement pour faire en sorte que les élèves soient intéressés à l'apprentissage des matières scolaires. Votre expérience vous permettra sans doute de donner des exemples d'application des principes pédagogiques présentés ici ou de trouver d'autres facteurs et d'autres techniques pouvant susciter l'intérêt des élèves. N'oubliez pas que cette revue est un lieu d'échange dédié à la diffusion du savoir pédagogique des professeurs des collèges. N'hésitez pas à donner suite à la réflexion entreprise dans cet article en nous faisant connaître vos réactions, vos expériences, vos connaissances. Au plaisir de vous lire.*

## BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- CÔTÉ, R. L., *Psychologie de l'apprentissage et enseignement*, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1987.
- DUFFY, G. G., ROEHLER, L., «The Subtleties of Instructional Mediation», *Educational Leadership*, 43 (7), 1986, p. 23-27.
- KLAUSMEIER, H. J., JETER, J. T., QUILLING, M. R., FRAYER D. A., *Individually guided Motivation*, Madison, Wisc., Research and Development Center for Cognitive Learning, 1973.
- NORMAN, D. A., *Memory and Attention*, New York, John Wiley and Sons, Inc., 1976.
- SLAVIN, R. E., «A Theory of School and Classroom Organization», *Educational Psychologist*, 22 (2), 89-108, 1987.

## NOTE

Les autres références contenues dans le texte se trouvent dans l'article de Slavin.