

2.1 Atelier I

Participants:

BOULÉ, Camyl, professeur, Ste-Foy
DESHAIES, Pierre, professeur, Shawinigan
FAFARD, Roger, professeur, St-Hyacinthe
GAGNON, Claude, conseiller pédagogique, Région de l'Amiante, (rapporteur)
GAUDET, Laurent, conseiller pédagogique, (I.T.A.A.), St-Hyacinthe
LAUNIÈRE de, Françoise, professeur, Ste-Foy
LAURENCE, Pierre, conseiller pédagogique, Victoriaville, (animateur)
PETTIGREW, Françoise, professeur, Outaouais

Les premiers mots

Dans le but de rester le plus près possible du vécu et d'y inciter l'atelier, l'animateur fait démarrer les échanges en suggérant d'exprimer "les mots qui nous viennent" quand on pense à la motivation, sans explications...

- . Le rapport entre motivation et conditionnement
- . Désir actualisé
- . Pulsions, ouverture
- . Je veux, j'agis
- . Ce qui prend une importance significative dans ma croissance personnelle
- . Motivation intrinsèque - motivation extrinsèque
- . Motivation, dynamisme, plaisir
- . Plaisir, intérêt
- . Être touché, impliqué
- . Tension, anxiété, stress, défi

- . Difficulté
- . Utilité ("du pratique"), besoin, fonctionnel
- . Curiosité, émerveillement
- . Passion
- . Découverte, potentiel limité, besoin de comprendre, de savoir.

1. Le constat

Un cas particulier

La motivation est-elle vraiment un problème?

- Quelqu'un estime que non. Personnellement il se sent très motivé et perçoit la même motivation chez ses étudiants. Il attribue cet état de motivation à son cheminement. De 1970 à 1974 il croit avoir cherché à donner des cours "le fun". Le plaisir était la motivation des étudiants.
- Il poursuit son témoignage en expliquant que petit à petit il a modifié son approche; il s'est orienté vers "le pratique". Il dit sentir, lorsqu'il enseigne à des groupes hétérogènes, que la seule motivation des étudiants c'est de "passer", c'est "la note". Il cherche alors à les rejoindre sur le terrain du pratique.
- De manière générale, les professeurs lui paraissent aussi motivés. Il ne croit pas que les étudiants soient vraiment motivés par l'objet de sa propre recherche.

L'ensemble des participants

Les autres membres de l'atelier estiment que cette expérience est plutôt particulière. Il leur semble que, de manière plus générale, plusieurs facteurs génèrent de la motivation.

L'encadrement et l'environnement:

- Il n'est pas possible d'obtenir, faute de budget, certains éléments essentiels à l'enseignement.
- Le refus, de la part de l'administration, d'accorder des périodes de cours consécutives, comme le justifierait tout à fait le plan d'étude, en vue de mieux assurer et contrôler la présence des professeurs au collège.

Voilà qui inspire dégoût, démotivation!

- La constitution de groupes hétérogènes, en vue de mieux diviser les forces du groupe et aussi de le contrôler. Il devient ainsi difficile de compter sur l'un des principaux facteurs de motivation de l'étudiant, sa future tâche.
- L'absence de sécurité d'emploi démotive plusieurs professeurs: on ignore jusqu'à quand on pourra travailler. Etudiants et professeurs sont donc démotivés par l'absence de sécurité entourant le travail, celui que l'on cherche à obtenir ou celui que l'on désire conserver.
- Les étudiants sont plus fortement motivés par un éventuel travail que par l'accomplissement aujourd'hui d'un travail de qualité.

L'enseignement:

- En ce qui concerne l'enseignement lui-même, le chemin est long qui mène à une centration sur l'apprentissage. On a le sentiment que cet important objet de motivation, l'apprentissage, n'est pas le fait de la majorité: et cela non plus, ce n'est pas motivant! C'est pourtant là un chemin générateur de motivation. Et le participant poursuit son témoignage: pendant cinq ans il a cru que ses étudiants avaient tort de ne pas aimer ce qu'il leur enseignait.

Puis vint un temps où il laissa monter en lui le sentiment de malaise qu'il éprouvait. Alors rien ne va plus: il est plongé dans l'insécurité. Il cherche avec acharnement du côté des moyens

d'enseignement. Si l'atteinte des objectifs s'en trouve meilleure, il ne sent pourtant pas que ses étudiants sont vraiment motivés. La vie est ailleurs. C'est que jusqu'à ce moment ils n'étaient pas dans le coup. Le professeur détenait le pouvoir, était le seul maître de l'orientation du rapport de force: apprendre est quelque chose de menaçant quand celui qui apprend est la victime de celui qui sait. C'est à partir du moment où il a travaillé sur le terrain de la personne qui apprend qu'il a vraiment senti qu'il avançait.

- Le défi de l'enseignement consisterait à délaissier un attachement un peu exclusif à l'hémisphère gauche du cerveau, c'est-à-dire au rationnel, au cognitif. Il semble que l'affectif soit hors du champ d'intervention (conscient, voulu) de l'enseignant.
- Pourtant, un gars, une fille de 16 ans, ça a des besoins; il reste à les écouter.
- Il y a un fossé entre les programmes, les stratégies, les contenus, les structures et la clientèle.
- Les professeurs se sentent également démobilisés par l'absence de projet collectif pédagogique dans le collège. En plusieurs endroits semble établi un fonctionnarisme restreignant, desséchant. Au fond, le réseau, toute la structure collégiale et les professeurs se ressemblent assez: même préoccupation prioritaire à l'endroit du contenu; même importance majeure accordée aux conditions de l'enseignement, aussi bien par les syndicats que par le gouvernement. Le contenu et la tâche, plutôt que les activités d'enseignement et d'apprentissage proprement dites.
- On ne sait pas puiser au réservoir de la motivation des étudiants. Ils veulent du français, disons. Ils connaissent leurs lacunes dans leur "savoir-écrire". On leur offre plutôt de la littérature. Evidemment, ils sont déçus, démobilisés.
- Si on se situe toujours dans une perspective collective, on fait comme si le niveau d'enseignement précédent avait réussi. Et pourtant, on crie qu'il ne réussit pas!

- L'action pédagogique est isolée: comment pourrait-il en être autrement?
 - . on engage le professeur sur la foi d'un diplôme dans une discipline;
 - . on l'accueille en l'informant du contenu à enseigner;
 - . les débats collectifs se font sur le contenu (coordination de matière).
- Pourtant, l'action collective concertée est un moteur puissant. Son absence est paralysante.

2. Le développement de la motivation: difficultés et stratégies

(Notons que les questions 2 et 3 du schéma de réflexion n'ont pas été traitées par l'atelier de manière vraiment distincte).

- Vaincre l'isolement

Chacun a l'impression de vivre seul ses angoisses d'enseignant, de vivre seul ses déceptions relativement à des moyens centrés sur des "kit" pédagogiques, sur la quincaillerie. (Ex.: audio-visuel, ordinateur). Donc, il apparaît souhaitable de partager ces inquiétudes, de les faire connaître.

- L'affectif

Le professeur peut encore se cacher derrière la connaissance de sa discipline, alors que ses questions parfois très inquiètes concernent le pédagogique. Il peut chercher longuement du côté de la matière et de l'hémisphère gauche; pourtant la vie affective, les besoins vraiment sentis des étudiants et les siens, ce sont des besoins réels. Les livrer, les partager, rechercher des voies qui, sans nier le rationnel, satisfassent ces besoins, cela paraît prioritaire.

- Les conditions d'apprentissage

Le silence semble parfois une condition favorisant l'enseignement! Il n'est pas certain qu'il favorise tout autant l'apprentissage... Un climat sécurisant est une des conditions de l'apprentissage. Je n'apprends pas très bien quand je me sens menacé: l'apprentissage ne réussit pas dans une atmosphère menaçante, ou plutôt on apprend à se défendre...!

- Le passif et l'actif

Tenir compte du vécu, de la vie vraie, ce n'est pas attendre que les étudiants trouvent des solutions aux problèmes pédagogiques du professeur. Il faut aussi que le professeur apporte des suggestions, anime les étudiants.

- S'ouvrir aux questions fondamentales

Il apparaît que l'apprentissage n'est significatif que s'il s'adresse à l'ensemble de la personne, s'il déborde un horizon purement intellectuel. De même, dans les échanges entre enseignants: si les préoccupations partagées ne débordent pas le contenu, si les questions discutées ne touchent pas le sens du travail et l'identité professionnelle, si l'échange ne rejoint pas les inquiétudes, les vraies questions de nature pédagogique qui habitent les professeurs ne seront pas abordées. S'ouvrir, s'ouvrir avec d'autres, quelques-uns pour débiter, afin que le contexte de sécurité affective nécessaire à cette ouverture puisse s'élaborer.

- Se brancher sur la clientèle

Ecouter les étudiants. Faire s'exprimer leurs besoins. Leur proposer des pistes. Les stimuler. Voilà une démarche possible dont le sens est fort différent de celle qui consiste à pratiquer un attachement exclusif au programme et à son contenu... Les deux ne sont cependant pas incompatibles. Ces besoins "vrais" de la clientèle constituent un réservoir de motivation potentielle. Il s'agit de favoriser une espèce de symbiose entre les objectifs de formation proposés à l'étudiant et ce réservoir de motivation.

- Se méfier des "kit", des moyens qui, par eux-même ne peuvent rien changer à l'essentiel

Par exemple, l'enseignement individualisé peut n'être qu'une miniaturisation du cours magistral: ce qui prime encore, c'est le programme. Ce peut aussi être le besoin de l'enseignant lui-même, qui ne peut plus affronter un groupe. Mais encore ici, il est possible que la relation, rendue plus "privée", ne soit pas pour autant égalitaire; il peut même être plus facile pour le professeur de dominer l'autre dans une telle relation individuelle.

Davantage, on peut utiliser le prétexte de mauvaises conditions d'enseignement (nombre d'étudiants trop élevé, manque de locaux) pour refuser des changements aux véritables conditions d'apprentissage.

- Donner la parole à l'étudiant

Rechercher davantage le feedback de l'étudiant sur l'enseignement: par l'attention accordée à sa démarche de compréhension, mais aussi à l'adéquation de l'encadrement proposé dans le cours. Cette cueillette d'informations permet de cerner les forces et les faiblesses de l'enseignement, et dans un contexte de sécurité affective assurée, puisque le professeur est seul à en examiner les résultats.

- La créativité chez l'enseignant

Les faiblesses identifiées, il faut laisser libre cours à son imagination, hors des sentiers battus. On peut s'adonner à des exercices de créativité sur les moyens à prendre pour poursuivre les objectifs fixés, compte tenu des besoins exprimés. Il existe certainement des moyens de faire cohabiter l'intérêt, l'affectif et la poursuite des objectifs du cours.

- Accroissement de la sécurité du professeur devant un groupe d'étudiants

Respecter les étudiants... et être respecté. Respecter les vrais besoins de l'étudiant et les siens... de façon authentique.

L'atelier ressent vivement l'importance de cet aspect de la relation professeur - étudiants: les masques (la matière, le contenu, le savoir) "aident" à ne pas exprimer aux étudiants une certaine insécurité fondamentale. Les professeurs ne connaissent pas les besoins des étudiants... et leur masquent les leurs. Un dialogue à visage couvert, retranché derrière l'apparente sécurité du contenu maîtrisé; mais les ulcères et les nuits blanches ne poussent pas moins constamment les enseignants à rechercher de nouveaux moyens...

On touche ici une motivation fondamentale des enseignants... pour peu qu'elle soit reconnue comme telle...!