

## 2.4 Atelier IV

### Participants:

BERNARD, Gaëtan, professeur, Ste-Foy  
DION-GAUTHIER, Lucille, professeur, St-Hyacinthe  
GAGNE, Fernand, conseiller pédagogique, Drummondville  
HADDAD, Jamil, professeur, Vieux-Montréal  
HOULE, Roland, professeur, Région de l'Amiante  
GILBERT, Jacques, conseiller pédagogique, Shawinigan, (animateur)  
LEBRUN, Danièle, conseillère pédagogique, Victoriaville  
LESCAN, Claude, professeur, St-Jérôme  
MICHAUD, Jean-Paul, conseiller pédagogique, Rivière-du-Loup, (rapporteur)  
MOREAU, Georges, professeur, Ste-Foy

### 1. Le constat

#### A - Sur le plan de la tâche de l'intervenant

- . Une des principales sources de motivation, pour plusieurs participants, ce sont les étudiants: le fait de travailler avec des jeunes, de les voir progresser et parfois même de recevoir d'eux des feedbacks sur la qualité des interventions faites. Pour un participant c'est même là sa seule source de motivation.
- . Une autre source, c'est le travail d'équipe, en département, en commission pédagogique ou selon un regroupement moins formel: une sorte de dynamique s'instaure parfois à l'intérieur de toute l'institution, parfois au sein de certains groupes. Il s'ensuit un décroisement qui peut se propager et même avoir un effet contagieux. Dans le même ordre d'idées, cette dynamique qui s'installe chez les enseignants, et le questionnement qu'elle provoque sur eux-mêmes et sur leurs étudiants sont très stimulants pour les conseillers pédagogiques.
- . Un autre aspect motivant du travail, c'est la condition de professeur. On n'a qu'à penser à la flexibilité de l'horaire.

Cette même condition peut cependant être source de démotivation. Par ailleurs, pour certains, sont démotivants l'absence d'un discours et d'une pratique pédagogiques dans l'institution, l'absence de vie départementale, le fait de se sentir seul, isolé dans "sa" pédagogie.

- . Le fait que tout soit toujours à recommencer d'une année à l'autre et que les étudiants ne soient là que pour la note, ce sont deux autres facteurs de démotivation.
- . A ces éléments, il faut ajouter certaines considérations d'un autre ordre, comme le budget ou des clauses de conventions qui ne favorisent pas l'innovation pédagogique quand elles ne sont pas carrément menaçantes.

#### B - Sur le plan de l'apprentissage

- . Les étudiants sont motivés par la variété dans les méthodes et par l'utilisation de méthodes plus stimulantes, comme la simulation. Ils sont aussi motivés par l'école comme "milieu de vie", de développement et de croissance personnels mais non par l'école comme "lieu de connaissances". Rien dans le monde actuel ne les motive à étudier ni ne suscite leur intérêt pour la "connaissance".
- . Ils sont particulièrement peu motivés par les cours obligatoires et les cours de service.
- . Il faut ici préciser que les étudiants sont diversement motivés selon qu'ils appartiennent au secteur professionnel ou au secteur général. Il faut aussi faire des distinctions, selon qu'il s'agit des étudiants des sciences physiques et de ceux des autres concentrations. On note encore que la question de la motivation se pose de façon différente chez la clientèle adulte, une "clientèle à entrée et sortie continues, avec des besoins spécifiques de formation".
- . Enfin, on a mis en lumière le caractère de réciprocité ou d'aller-retour de la motivation: à professeurs motivés, étudiants motivés et réciproquement.

## 2. Les problèmes

Précisons tout de suite que certains "problèmes" ont un caractère paradoxal; en effet, certains éléments ont des effets à la fois démotivants et motivants. Ainsi en est-il par exemple de la conjoncture actuelle qui peut être démobilisante, insécurisante et démoralisante pour les étudiants comme pour les professeurs, mais aussi source de créativité et l'occasion de concevoir et de faire émerger de nouveaux "modèles" de formation. Ainsi en est-il aussi des pressions de l'univers professionnel, par exemple, les exigences du marché du travail, face à celles de l'univers culturel, ou encore les attentes personnelles: les unes et les autres causent des problèmes à certains étudiants, en étant pour d'autres, sources de stimulation.

On peut regrouper les autres problèmes dans les trois catégories suivantes: le cloisonnement, la question des objectifs du domaine affectif et les habitudes comportementales des professeurs et des étudiants.

### • Le cloisonnement

Il s'agit ici d'un cloisonnement qui prend des formes diverses. On pense non seulement à celui qui se pratique entre cours de spécialité et cours de service, ou même à l'intérieur d'une spécialité, mais aussi à celui que l'on retrouve entre les différentes parties d'un même cours. On demande aux étudiants d'effectuer des apprentissages morcelés, parcellaires, sans prévoir (ou si peu) des activités d'intégration, sans se préoccuper de coordination avec les autres intervenants.

### • La motivation et l'affectivité

La motivation renvoie à l'affectivité. Or c'est dans le domaine affectif que l'on est, sur le plan pédagogique, le plus démuné et le moins habile. On n'a pas découvert, sur le plan affectif ou en tout cas on n'est que faiblement parvenu à énoncer des principes pouvant conduire à l'élaboration de modèles de comportement pédagogique prenant en compte la dimension affective de l'intervention pédagogique.

. Les habitudes des professeurs et des étudiants

Les professeurs ne sont à vrai dire jamais sortis de l'école, ayant souvent commencé à enseigner à la fin de leur études. Pour eux, apprendre, c'est se rendre apte à restituer; l'étudiant ne vaut que par la fidélité de sa restitution. D'autre part, après une douzaine d'années passées dans le système, les étudiants sont conditionnés et leurs automatismes jouent dès qu'on leur fournit un cadre qui ressemble à celui qu'ils ont connu précédemment. A l'école, l'étudiant se centre sur les exigences des professeurs (du marché du travail, de l'université) et s'éloigne de ses centres d'intérêt et de ses besoins, qu'il cherche à satisfaire dans sa "vraie" vie, en dehors des cours. De plus, les intervenants ne connaissent pas les étudiants: qui sont-ils? comment apprennent-ils?

3. Les stratégies

Cette troisième partie a démarré par une sorte de "brain storming" individuel et s'est poursuivie par une mise en commun. A la fin de cette mise en commun, le groupe n'a malheureusement pu approfondir, discuter ni même organiser d'une certaine façon le matériel ainsi amassé. Voici tout de même l'essentiel de ce qui est sorti de ce "brain storming".

1 - Cohérence de la formation et coordination des intervenants:

- coordination secondaire-cégep;
- coordination entre les différents intervenants: A.P.I., C.P., professeurs, etc.;
- coordination professeurs - professeurs, inter et intradépartementale.

## 2 - Les attitudes du professeur:

- intérêt pour sa matière;
- questionnement sur sa méthode, savoir se motiver;
- se requestionner sur ses perceptions de la tâche pédagogique (un guide ou un déverseur);
- questionner sa propre pédagogie comme objet de démotivation;
- pratiquer une évaluation stimulante, graduée.

## 3 - Connaître l'étudiant et aller le chercher là où il est:

- partir de son vécu;
- partir du concret;
- établir le profil de ses étudiants;
- utiliser les forces de l'individu.

## 4. Le perfectionnement des intervenants:

- recyclage et perfectionnement, continus et en alternance, selon le modèle français;
- se préoccuper de la formation psycho-pédagogique des professeurs, en plus de la formation spécialisée: rendre le questionnement psycho-pédagogique plus collectif et s'appuyer sur les recherches et les communications des spécialistes en éducation.

Le débat ne s'est pas vraiment engagé sur ces moyens, mais en terminant l'atelier quelqu'un a aussi lancé que "le corridor pour influencer la motivation des étudiants n'est pas très large". Quelqu'un d'autre s'est interrogé sur la part de l'étudiant dans sa propre motivation.