

La motivation : quand la parole est donnée aux élèves



Joseph Chbat
Professeur de philosophie
Collège André-Grasset



Jean-Denis Groleau
Professeur de mathématiques
Collège Jean-de-Brébeuf

Dans une recherche qualitative que nous venons de terminer sur la construction de la difficulté langagière chez les élèves du collégial, nous avons interviewé une trentaine d'élèves (garçons et filles), de la région montréalaise, provenant autant du privé que du public, autant du secteur technique que du secteur préuniversitaire. Dans la perspective d'une théorisation ancrée¹, nous avons procédé à la cueillette de données par le biais d'entrevues semi-directives et, sous l'inspiration de chercheurs comme Glaser et Strauss (1967), Strauss et Corbin (1990), Paillé (1994) et Laperrière (1997), nous avons procédé à une analyse qualitative en passant par ses étapes classiques, à savoir la codification, la catégorisation, la mise en relation et l'intégration.

Dans l'ensemble, nous avons cherché à dégager la perception que ces élèves ont de leurs difficultés langagières, des origines possibles de ces dernières, de leurs manifestations dans leur vie et des mesures correctives qu'ils préconisent pour corriger leur situation. Dans le cadre du présent article, nous avons fait le choix de nous arrêter sur une partie des correctifs envisagés par les élèves : il s'agit de quelques mesures susceptibles de leur redonner la motivation dont ils semblent avoir besoin pour fonctionner. Les élèves qui en parlent vont certes au-delà

de leurs simples difficultés langagières et s'attaquent ainsi à ce qui constitue la source même de leurs problèmes d'apprentissage. Analysant leurs propos, nous y avons découvert des concordances avec de grands principes pédagogiques. Aussi souhaitons-nous les faire connaître à nos collègues en espérant leur donner le goût de lire l'ensemble de notre rapport de recherche², où les élèves aux prises avec des difficultés langagières sont en vedette et où ils nous apprennent des choses émouvantes sur leurs problèmes langagiers et, plus encore, sur les problèmes d'apprentissage qui accompagnent souvent ces derniers.

Le chapitre sur les correctifs préconisés par les élèves s'étend sur plusieurs considérations, toutes pleines d'intérêt pour le pédagogue. Certaines de ces considérations s'arrêtent sur l'attitude, d'autres sur le style d'apprentissage, d'autres encore ont trait aux attentes des élèves à l'endroit du professeur, des ressources disponibles et du système dans son ensemble. Si nous avons choisi d'aborder celles qui se rapportent à la motivation, c'est en raison de l'importance radicale de cette dernière dans le domaine de l'apprentissage.

La motivation dont parlent ces élèves prend différentes formes, allant de choses très simples à des réalités psychopédagogiques aussi fondamentales que la confiance en soi et la valorisation de soi, la découverte de ses points forts et la canalisation de son énergie dans la poursuite d'un but. Certaines mesures s'adressent à l'élève pour susciter chez lui une motivation intrinsèque, alors que d'autres visent des changements dans le milieu, dans les conditions d'exercice de la vie pédagogique.

1. Cette approche, appelée en anglais « *grounded theory method* », vise d'abord l'élaboration d'une théorie, [...] enracinée dans la réalité empirique, mais n'en constituant pas une description ; les cas empiriquement observés n'y sont pas considérés pour eux-mêmes, mais comme des instances du phénomène social observé (Laperrière, 1997, p. 309). Pour sa part, Paillé estime que la théorisation cherche à dégager le sens d'un phénomène, à lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, à amener une nouvelle compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière (1994, p. 149).

2. Chbat, Joseph et Jean-Denis Groleau, *Construction de la difficulté langagière*, Rapport de recherche, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 2000, 268 p. [PAREA]

UNE MOTIVATION INTRINSÈQUE

Se motiver soi-même

D'entrée de jeu, le premier constat de l'interviewée 06 stipule qu'il faut commencer par se motiver soi-même, et que ça ne sert à rien de compter sur les autres : « Ça donne rien ! Même si ma mère me le dit, même si tous les profs du Québec me le disent que je suis nulle en français, si moi je décide que non, si moi je décide que ça ne me tente pas de perdre mon temps là. Si je décide que la lecture, là, j'en fais pas, j'en veux pas, j'veux rien savoir, c'est sûr que j'avancerai pas nulle part. » (E06 : 07)³.

En écoutant le reste des propos de cette élève, on comprend qu'il faut se prendre en main soi-même et faire les choses pour soi et non pour les autres, et que c'est là une mesure fondamentale dont on ne pourra pas faire l'économie, si l'on veut vraiment que les choses changent.

Trouver de petits trucs

Un autre interviewé nous rappelle qu'il ne faut pas attendre de trouver les grands trucs pour se motiver, mais qu'il faut au contraire s'aider de n'importe quoi. Par exemple, partant d'une envie qu'il avait d'écrire des commentaires sur ses peintures, il déniche une vieille machine à écrire, se met à l'utiliser pour étiqueter ses toiles et, profitant d'un petit dictionnaire électronique que son père lui avait offert en cadeau, il commence à vérifier l'orthographe et le sens des mots. En outre, pour ne pas perdre son intérêt dans son travail d'annotation, il se conditionne à ne pas se soucier de ses fautes, afin qu'il puisse jouir du simple fait d'écrire (E18 : 11,12).

Se motiver par l'intérêt

L'interviewé 09 fait un constat qui a une valeur universelle en matière de motivation et qui rejoint directement celui qu'on vient de citer : « J'ai de la facilité là où j'ai de l'intérêt. » (E09:17) Il faut donc s'arranger pour trouver son intérêt dans ce qu'on fait, et c'est exactement ce qu'a essayé de faire celui qu'on vient de citer.

Se motiver par la responsabilité

Allant dans le même sens, l'interviewée 12 trouve qu'une simple petite responsabilité qu'on prend, comme celle d'enseigner aux plus jeunes, peut nous valoriser, nous faire découvrir nos points forts, et développer notre confiance en nous-mêmes : « [...] je suis professeur pour les petits enfants, le samedi. Je pense que le fait qu'on m'a dit " Marie, va-t-en

*La motivation
dont parlent ces élèves
prend différentes formes,
allant de choses très simples à
des réalités psychopédagogiques fondamentales.*

devant une classe, sois professeur, organise », ça m'a valorisée, puis ça m'a fait dire, [...] " Ben, t'es pas si bête que ça, t'es pas si stupide ! " [...] C'est d'essayer de trouver, savoir tes points forts. » (E12 : 15) Dans ce passage, il y a une formidable intuition pédagogique du rôle que la responsabilité joue dans la confiance en soi et dans la façon de se percevoir.

Maintenir la confiance en soi

Les interviewés 17, 15 et 13 touchent à ce thème de la confiance en soi et proposent des moyens pour la maintenir, une fois enclenchée. Le premier de ces moyens, c'est de se comparer à soi-même. Cela permet d'enregistrer des progrès et de ne pas succomber à « l'effet de mur » (E17 :19). Contrairement à tantôt, ici on regarde ses points faibles mais c'est pour mesurer son progrès. L'interviewée 15 rappelle qu'il faut savoir maintenir l'intérêt pour garder sa motivation (E15 :17). Quant à l'interviewée 13, elle estime que c'est en se fixant un but qu'on maintient son intérêt et sa motivation et, pour cela, elle propose une attitude de compréhension immédiate : « J'aime apprendre, parce que j'ai l'intention de faire une carrière difficile, avocate, donc j'me dis " Bon, il faut que j'apprenne beaucoup de choses, tout, il faut que j'étudie tout ", et moi, ce que j'aime, c'est quand je comprends tout de suite. » (E13 : 07)

Profiter des occasions pour reprendre le dessus

L'interviewée 14 estime qu'il faut savoir profiter d'une occasion pour reprendre le dessus, pour passer du côté des meilleurs, mais la difficulté alors, c'est de maintenir ce sentiment, car il est très facile de retomber dans ce qu'on était. Cela lui est arrivé quand elle a changé d'école : « [...] j'ai repris confiance en moi, parce que j'étais rendue une des meilleures. J'savais les réponses puis tout ça, alors j'ai réussi à passer en IV. En V, bon, ça a redescendu encore, mais ça n'a pas été catastrophique, pis ça n'a pas réussi à me décourager. Je pense que le changement d'école, puis d'environnement, m'a fait reprendre confiance en moi mais j'ai quand même coulé en V. » (E14 : 02)

3. Les références des entrevues sont toujours données sous cette forme : numéro de l'entrevue, numéro du paragraphe.

Écouter, étudier, faire les travaux, réussir et être motivé

Quelque chose d'analogue arrive à l'interviewée 05 qui nous raconte comment sa motivation avait repris et comment ça avait changé toute son année, car elle avait repris le contrôle de la situation : « [...] c'est incroyable comme ma motivation a changé, la manière que j'étais en classe [...]. J'avais pas de difficulté du tout [...], je trouvais ça vraiment facile. J'étudiais, je faisais mes travaux, puis il n'y avait aucun problème. J'écoutais en classe [...] il fallait que j'étudie après pour pouvoir bien comprendre la matière. Puis c'est ça, ça a été une très, très belle année sur tous les points de vue. Alors, ça m'a encouragée... » (E05 : 06) On aura certes noté la séquence « écouter, étudier, faire les travaux, réussir et être motivé ». C'est là le secret de ceux qui réussissent. Mais que se passe-t-il au juste pour qu'on se trouve accordé à cette séquence à un moment donné et que tout aille bien, et qu'est-ce qui fait que tout se désaccorde à un autre moment et qu'on retombe comme avant ? Il faudra certes observer davantage pour mieux cerner ces situations.

Prendre conscience de soi

Pour terminer cette partie où l'on prêche la motivation comme moyen de prendre confiance en soi et de cheminer vers le succès, et où on se demande comment faire pour maintenir cette motivation et la confiance qui lui est inhérente, l'interviewée 12 nous avance une idée qui, tout en relevant de la vieille tradition socratique, rejoint la pédagogie contemporaine de la métacognition : il s'agit de prendre conscience de soi-même, de la manière dont on fait les choses. Ceci nous évitera d'être à la merci des circonstances et de voir repartir le succès par où il est entré, sans que l'on comprenne ni comment il est arrivé ni pourquoi il est reparti : « [...] il faut apprendre comment ; je fais un cours de 'stretching' en ce moment, j'trouve ça génial parce que [...] ils disent comment éviter, comment relaxer, comment savoir quand t'es stressé, comment te préparer pour un examen, puis j'pense que c'est la base qu'il faut qu'on sache, puis beaucoup d'entre nous, on n'a pas conscience, on agit de même sans... » (E12 : 12)

UNE MOTIVATION EXTRINSÈQUE

Après avoir fourni des éléments qui provoquent une motivation intrinsèque, les élèves dégagent d'autres éléments qui incitent à une motivation extrinsèque. Il va de soi que sur ce point, les élèves nous envoient des indications sur leurs besoins et qu'ils renvoient la balle dans notre camp de pédagogues. Ici, ils souhaitent une attention à leurs efforts plutôt qu'aux simples résultats ; un accompagnement et une aide particulière selon les difficultés de chacun. Ils s'attendent également à de l'encouragement : un simple sourire, une attitude positive, une responsabilisation valorisante et les choses peuvent

changer beaucoup pour eux. En outre, ces jeunes souhaitent que leurs enseignants, et surtout leurs parents, puissent les aider à identifier leurs forces et à les développer.

*Un simple sourire,
une attitude positive,
une responsabilisation valorisante
et les choses peuvent changer beaucoup
pour eux.*

Une attention du prof aux soucis de l'élève

L'interviewée 01 souhaite que le professeur garde contact avec ses élèves pour connaître les difficultés qu'ils traversent. Elle nous rappelle que l'élève peut traverser des difficultés qui lui enlèvent toute son attention. Si le professeur le sait, il peut lui épargner un blocage et les problèmes qui l'accompagnent. (E01 : 15). De plus, elle souhaite que les professeurs et les parents puissent porter leur attention à l'effort que fait l'élève plutôt qu'aux simples résultats, car pour rendre justice à quelqu'un, il faut surtout le connaître et le comparer à lui-même et non aux autres. Cette attention portée à l'élève, permettant aux responsables de son éducation de mieux le connaître, permettra également de lui « brasser la cage » au moment où cela est nécessaire : « [...] un parent qui va voir son enfant et lui demande ce qu'il a fait à l'école et qui s'intéresse à ce qui se passe risque de motiver son jeune beaucoup plus. [...] Les parents devraient aussi voir avec le professeur ce qu'ils peuvent faire pour aider leur jeune qui a de la difficulté. Surtout, je crois que chicaner un enfant qui a des mauvaises notes n'est pas toujours bon. Lorsqu'un étudiant a un examen à 8 h 30 le lundi matin, qu'il est sorti jusqu'à 3 h du matin le dimanche, qu'il n'a pas étudié de la fin de semaine et qu'il a manqué la moitié de ses cours dans la session, il serait peut-être bon de lui brasser la cage un peu pour le remettre dans la bonne voie. Par contre, si un étudiant a fait ses devoirs, qu'il n'a pas manqué de cours, qu'il a bien étudié la veille de l'examen et qu'il a quand même 45 %, il ne faut pas trop lui en vouloir. Il faut plutôt voir ce qu'on peut faire pour l'aider. » (E01 : 12)

Suivre le développement de l'élève, l'encourager et l'orienter

Pour sa part, l'interviewée 14 reconnaît aussi qu'il faut suivre l'élève dans son développement et qu'il faut surtout savoir l'encourager. Ceci n'est pas très compliqué, car un simple sourire, une parole gentille peut enclencher tout un processus

positif chez un élève qui en a besoin (E14 : 11). « De fait, enchaîne l'interviewé 07, j'ai toujours besoin de quelqu'un avec plus d'expérience pour m'aider, pour me donner des trucs. » (E07 : 17) L'interviewée 12 insiste, quant à elle, sur le rôle que les éducateurs ont à jouer dans la connaissance de l'enfant et dans l'orientation qu'ils peuvent lui donner afin qu'il aille dans ses points forts et qu'il soit valorisé et reconnu dans ce qu'il fait : « [...] quand on donne la chance à quelqu'un, on voit son point fort, [...] puis chaque être humain aime ça être important, [...] en sachant que tu vis pour quelque chose, ça te donne une force, [...] ça donne une confiance, [...] tu vas être plus positif, puis ton rendement va être supérieur. » (E12 : 18) « D'autre part, continue notre interviewée, ce sont les parents qui sont les mieux placés pour conseiller à leur enfant d'aller dans ses points forts et pour le pousser à aller dans ce qu'il aime, dans ce qui l'épanouit. [...] Moi, c'est ma mère qui m'a dit : " Marie, j'te vois là-dedans, ça va t'aider ! ". Ça m'a aidée beaucoup. Donc, il faut savoir trouver le point fort, puis c'est vrai, une responsabilité que l'enfant aime, ça va toujours le faire grandir. » (E12 : 19)

Voilà donc qui donne une idée de ces circonstances positives qu'il faut savoir créer pour un élève en difficulté afin qu'il puisse recevoir une aide qui se transforme en motivation extrinsèque. Sur ce point, l'analyse des entrevues n'est pas exhaustive, et l'on pourra y trouver davantage de ces recommandations positives. Toutefois, les éléments que nous avons retenus suffisent pour montrer le besoin que les élèves reconnaissent d'une source de motivation externe qui viendra les éveiller à eux-mêmes, leur faire découvrir leurs points forts et leur donner le petit coup de pouce, dont ils ont parfois besoin pour ne pas sombrer dans le pessimisme et ne pas perdre confiance dans leurs moyens. Nous sommes souvent tellement préoccupés par les difficultés des élèves que nous ne prenons pas le temps d'insister sur leurs forces, de mettre en évidence leurs côtés positifs, et les élèves nous rappellent qu'il ne faut pas oublier cette avenue, car elle peut parfois sauver le jeune, lui faire reprendre confiance en lui-même et constituer pour lui une motivation dynamisante.

*Il n'est pas rare
qu'on s'occupe plus des mesures punitives
que des mesures
incitant à l'apprentissage.*

DES SITUATIONS À ÉVITER EN RAISON DE LEUR EFFET DE DÉMOTIVATION

Attitude peu dynamique

Conservant une bonne cohérence, nos élèves interviewés nous rappellent que si certaines mesures sont susceptibles d'amener l'élève à une plus grande motivation, certaines autres peuvent aller en sens inverse et l'entraîner vers la démotivation. L'interviewé 21 nous fait comprendre que l'attitude d'un de ses professeurs, son ton de voix, sa façon de donner le cours sont pour lui des facteurs de démotivation. S'il est important de rappeler ici à l'élève qu'il est de son devoir de pratiquer le principe de charité à l'endroit des autres et de ne pas les condamner *a priori* pour leur façon de faire, il est également important de rappeler au professeur qu'il est toujours chargé de porter la flamme et de prendre une attitude dynamisante aussi bien pour lui-même que pour ses élèves. Notre attitude est parfois plus importante que notre savoir.

Critique

L'interviewée 12 nous rappelle une réalité très démotivante, celle où la critique de l'élève est beaucoup plus présente que son encouragement. Qu'elle vienne des parents ou des professeurs, cette critique fait le même tort à l'élève (E12 : 19). Il est évident qu'un milieu pédagogique stimulant cherche à faire émerger les forces et non les faiblesses de ses élèves et qu'il procède par encouragements plutôt que par critiques. Et c'est là un critère à retenir quand on fait le bilan d'un environnement pédagogique. Il n'est pas rare qu'on s'occupe plus des mesures punitives que des mesures incitant à l'apprentissage.

Découragement par l'ampleur de la tâche

Une dernière situation relevée pour son effet démotivant, c'est quand l'élève est si écrasé par l'ampleur de la tâche à accomplir qu'il n'a plus le courage de l'entreprendre. C'est le cas de l'interviewée 24 qui, ayant pris conscience de ses difficultés langagières, et notamment de ses problèmes relatifs à l'écriture et aux règles de grammaire qui persistent depuis son enfance, ne sait plus par où commencer et est découragée d'être obligée de repartir à zéro : « [...] Faque là j'ai trouvé ça très, très difficile de recommencer à zéro aussi, là, à l'âge de presque 18 ans, là, eh, recommencer à faire des exercices qu'on fait en première année primaire, là, c'est... c'est des fois un peu humiliant, pis des fois eh, très frustrant, disons. » (E24 : 03)

Voilà qui complète le relevé de ces points notés un peu partout dans les entrevues avec des élèves aux prises avec des difficultés langagières et des difficultés d'apprentissage. Tous ces points ont été abordés spontanément par ces élèves au cours des entrevues, sans aucune incitation de notre part, et sans qu'il soit nullement question de motivation dans nos propos.

Si nous avons fait le choix de parler de ce seul point touché par les élèves dans ces entrevues, c'est certes en raison de la rareté de l'espace disponible et non en raison de la qualité des propos de ces élèves dans les autres points abordés. Mais nous espérons avoir suscité l'intérêt de nos collègues pour qu'ils aillent déchiffrer le message précieux de ces élèves que nous avons mis en vedette et que nous avons écoutés avec une passion particulière. Les entrevues très peu directives que nous avons eues avec eux nous ont tellement charmés et sensibilisés à leur délicate situation, qu'en plus de nous avoir donné l'occasion de les connaître et d'apprécier leurs critiques du système et leurs tentatives parfois très gauches pour corriger leur situation, elles nous ont amenés à nous demander si, tout compte fait, ces élèves ne sont pas en quelque sorte les victimes du système, et si ce dernier n'a pas le devoir moral de se remettre sérieusement en question avant de les pénaliser par les mesures récentes qui ont resserré l'étai sur eux. ☒

jchbat@videotron.ca
jdgroleau@videotron.ca

RÉFÉRENCES

- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Laperrière, A. (1997), « La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », in Poupard, J. et al. (1997), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin, 405 p.
- Mucchielli, A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éditions Armand Colin, 275 p.

- Paillé, P. (1994), « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahier de la Recherche Sociologique*, n° 23.
- Pires, A. (1996), « Épistémologie et théorie », in *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Éditions Armand Colin, p. 3-54.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990), *Basic of qualitative research*, Newbury Park (Cal.), Sage.

Détenteur d'un doctorat en philosophie, Joseph CHBAT s'intéresse à la pédagogie et à la didactique de la philosophie ainsi qu'au courant « Philosophie pour enfants » de Matthew Lipman. Il a écrit plusieurs articles sur l'enseignement de la philosophie dans la revue *Philosopher* et sur l'amélioration du français dans la revue *Correspondance*.

Détenteur d'un doctorat en didactique des mathématiques, Jean-Denis GROLEAU a publié son premier rapport PAREA, en 1997, sous le titre *Mathématiques et langages*. Ses articles ont paru dans la revue *Correspondance* et dans les actes de colloques de plusieurs associations (*Association des collèges privés du Québec, Association mathématique du Québec, Groupe des responsables en mathématique au secondaire, etc.*).

Ces deux professeurs et chercheurs ont déjà réalisé ensemble deux projets PAREA, soit *Stratégies d'apprentissage et sémantique*, de 1996 à 1998, et *Construction de la difficulté langagière*, de 1998 à 2000. Ils ont entrepris, cette année, un nouveau projet PAREA qui est intitulé *Les pratiques pédagogiques et didactiques au collégial*.

DESCRIPTION DE LEUR PROJET DE RECHERCHE EN COURS

Joseph CHBAT et Jean-Denis GROLEAU mènent présentement un projet de recherche subventionné par PAREA sur les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants du collégial, où ils touchent d'une façon centrale au thème de la **professionnalisation du métier d'enseignant**. Pour le moment, ils terminent la mise au point d'un questionnaire en ligne destiné à leurs collègues du collégial et visant à amener ces derniers à entreprendre une réflexion fondamentale sur leur métier ; à se positionner par rapport à des pratiques pédagogiques suggérées ; à exprimer leurs propres pratiques pédagogiques et à les rendre accessibles à l'ensemble de leurs collègues.

Une fois le questionnaire terminé, il sera accessible sur Internet et, entre-temps, les deux chercheurs entreprendront des démarches pour susciter l'intérêt de leurs collègues du réseau en faisant des visites à plusieurs collèges et en établissant un dialogue avec des groupes d'enseignants intéressés.

Les chercheurs espèrent que cet exercice permettra un enrichissement collectif des praticiens du collégial par une mise en commun de leur expérience professionnelle, ce qui pourra les soutenir dans leur effort de professionnalisation de leur métier. En outre, ils espèrent pouvoir comparer l'outillage pédagogique des divers groupes d'âge et prendre en compte l'expertise des praticiens qui, après avoir assuré la fondation des cégeps, sont sur le point de quitter ces institutions et d'arriver à leur retraite.

Pour manifester un intérêt à ce projet ou pour toute autre suggestion ou information, on pourra contacter les deux chercheurs aux adresses électroniques suivantes : jchbat@videotron.ca et jdroleau@videotron.ca.