

A la recherche de la motivation perdue ?

par Ulric Aylwin

coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation, Collège de Maisonneuve

Pour Péguy, l'aventurier des temps modernes était le père de famille ; dans le contexte actuel c'est à l'enseignant, sans doute, qu'il prêterait les qualités de vision, d'audace et d'endurance requises pour se lancer dans une aventure aussi exténuante, c'est-à-dire dans une carrière où la Route des Indes est un corridor bordé de portes numérotées, et où l'on ne trouve en fait d'or et d'épices, que des copies parsemées de fautes. Et le bruit court qu'il y a quelque chose d'affadi au royaume de l'Enseignement. Et l'on s'interroge.

La première chose qui fait de cette profession une aventure, c'est qu'on s'y retrouve, un jour, comme à son insu. On était parti pour la conquête des secrets de l'atome ou pour les Annapurnas philosophiques, et l'on se retrouve répétiteur à vie de notions élémentaires à des élèves qui n'en ont souvent nul souci ni notion élémentaire. Chez les professeurs du secondaire et du collégial surtout, les enquêtes successives font ressortir le même constat : on s'était orienté à l'université par goût pour le langage d'une matière, et on a fini par se retrouver dans le Babel pédagogique. D'où, en général, la hiérarchie motivationnelle des professeurs : je suis d'abord philosophe ou biologiste, je suis en second lieu professeur de philosophie ou de biologie et, en dernier ressort, confronté à des problèmes de relations humaines, de processus d'apprentissage et de technologie éducative, je suis pédagogue. On reconnaîtra que le futur pianiste de concert qu'on envoie, au sortir du Conservatoire, passer sa vie à dégourdir la gamme et les doigts des gamins du quartier, est dans un contexte motivationnel peu favorable.

Mais la cause première des difficultés de motivation, c'est la profession elle-même. L'enseignement est un métier ingrat : on passe sa vie à ensemercer des sols indociles, en vue de récoltes qu'on ne verra presque jamais. Presque partout, ailleurs, on mesure l'effet concret du geste qu'on pose, et l'œuvre entière progresse à vue d'œil et s'achève : chaque coup de marteau plonge le clou dans le bois, chaque planche couvre sa partie du mur, et voici bientôt la maison terminée ; mais l'effet d'une correction dans la marge ? les retombées d'une explication minutieuse ? d'un conseil ? — Ce n'est pas un hasard si l'on trouve un nombre particulièrement élevé de cultivateurs amateurs, voire de fermiers, chez les enseignants : pouvoir, enfin ! faire pousser... et récolter ce qu'on a semé ! — Signalons, en passant, que la difficulté de voir les résultats de son action est accentuée au niveau collégial, où la promotion scolaire à tous les trois mois et demi rend l'observation pédagogique strictement impossible, sans compter l'horaire individuel des élèves qui empêche les professeurs de se parler de « leurs » élèves.

Il y a par contre le renouvellement personnel que peut procurer le contact avec les vagues successives d'une jeunesse où fermente une culture en devenir. Il y a dans les exigences — souvent inconscientes — des élèves, et dans leurs questions, et surtout dans leur peu d'intérêt face à notre discours, et aussi dans leur façon de nous renvoyer l'image de ce que nous sommes, quelque chose d'incompatible avec les habitudes qu'on voudrait prendre et avec la certitude que l'on croyait avoir atteinte. La contrepartie est non moins réelle. Outre le fait que la succession inexorable des groupes empêche toute relation éducative un peu suivie, il y a l'écart de la science et de l'expérience : ce n'est pas avec des élèves que l'on peut échanger sur la dernière théorie publiée, ni sur les travaux qu'on poursuit ; plus grave encore, il est souvent impossible de renouveler sa propre vision culturelle au contact de celle des élèves, parce que l'univers culturel de ceux-ci est encore informe, ou parce qu'il est trop éloigné de la culture du professeur ; celui-ci a parfois l'impression d'un dilemme : se perdre avec eux ou se sauver sans eux.

La stagnation intellectuelle

Autre phénomène lié à la nature même de l'enseignement, du moins si on n'y trouve pas de remède : la stagnation intellectuelle. L'enseignant est constamment menacé par le syndrome du disque égratigné : répéter les mêmes choses, les mêmes choses, les mêmes choses... Le mal, de prime abord, semble structurel, inévitable. Aussi longtemps qu'il avançait dans ses propres études, tout allait bien : niveau primaire, qui permet d'accéder au niveau II, le secondaire, puis au niveau III, le collégial, où l'on commence à entrevoir les nombreux horizons à découvrir, puis enfin à l'université, où la grande bouffe intellectuelle et les recherches ambitieuses sont, en principe, favorisées. Et alors... patatras ! On dégringole au 3^e ou au 2^e niveau, chargé pour la vie d'enseigner l'ABC de cette science au sommet de laquelle on se propulsait. Il est possible pourtant de ne pas se laisser piéger par la structure.

Plusieurs s'en tirent en poursuivant leurs recherches et leurs publications ; c'est une solution malheureusement limitée : elle ne rejoint que les *happy few* et, même dans ce cas, n'élimine pas l'ennui que peut sécréter le rabâchage des prolégomènes. Les solutions les plus stimulantes se trouvent plutôt du côté de la didactique, de la psychologie de l'apprentissage, et de la production de documents pour l'enseignement. La didactique comprend, entre

autres, les analyses de contenu qu'il faut faire pour découvrir l'enchaînement des notions, leur architecture conceptuelle, ce qui permettra de diagnostiquer avec précision les lacunes de l'élève, pour ensuite fournir à ce dernier les correctifs requis et dans une séquence appropriée ; peut-être pensera-t-on que s'adonner à ce type de recherche c'est encore demeurer intellectuellement au niveau des pâquerettes, mais il n'en est rien : nombreux sont les philosophes, mathématiciens, linguistes et autres qui ont voulu continuer d'enseigner « le cours de base » pour y approfondir la complexité des principes de leur science. La deuxième formule offre encore plus de possibilités : la psychologie de l'apprentissage couvre tout le domaine, peu connu, du fonctionnement du cerveau et celui, fascinant, des relations interpersonnelles ; il y a là pour le chercheur un champ inépuisable d'exploration et de raffinement culturel. La création de documents utiles à l'apprentissage, enfin, permet de prolonger la réflexion dans une œuvre qui demeure le témoignage tangible d'une démarche. Bref, pour sortir de la stagnation intellectuelle que risque d'entraîner la structure des niveaux scolaires, le meilleur moyen est de construire une stratégie qui laisse aux élèves la responsabilité d'acquérir *le contenu*, et qui donne au professeur le rôle de spécialiste du *processus* d'acquisition du contenu.

L'École : institution illégitime ?

La quatrième cause de démotivation tient au rôle même de l'École : elle est devenue une institution illégitime.

Pourquoi l'École ? — Pour donner une formation fondamentale : savoir lire, écrire et compter, connaître un peu l'histoire et la géographie... Mais il ne faut pas beaucoup de temps pour cela ; en 1920 on y arrivait très bien en 5 ou 6 ans ; en 1940 on y mettait 8 ou 9 ans ; en 1980 il faut 11 et 12 ans... avec le succès que l'on sait ! Étant donné que plus on ajoute d'années d'école *obligatoire*, plus la qualité de la formation semble baisser, on peut faire la projection qu'avec 20 années de scolarisation obligatoire les gens ne sauraient presque plus rien ; nous en avons d'ailleurs comme une preuve dans le fait que nos parents savaient, avec leur petite 5^e année, lire et écrire, alors que nous avons atteint ce niveau d'igno-

rance hautement scolarisée où la plupart des professeurs d'université ont besoin de récrivains et de grammairiens pour « présenter » leurs textes. Autres preuves : il ne faut que 3 à 6 mois, chez Berlitz, pour apprendre ce que nous ânonnons à travers nos 12 années d'école ; et les grandes firmes font maîtriser en quelques stages intensifs ce que nos longs curriculums ne réussissent pas à faire apprendre. Bref, les professeurs ne sont pas sans se rendre compte qu'on leur demande de concentrer un dilué qui avait été dilué d'une manière concentrée par les prédécesseurs.

Pourquoi l'École ? — Pour se préparer à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Mais pourquoi autant de scolarité pour des tâches pourtant élémentaires ? Pourquoi la municipalité exige-t-elle un diplôme de secondaire V pour ramasser les

A la recherche de

ordures ? Pourquoi faut-il 25 années de scolarité pour regarder une femme accoucher ? Quant à l'enseignement universitaire, Molière et son *Bourgeois gentilhomme* s'y trouveraient dépassés : on ne peut même plus dire « qu'on fait de la prose », sans avoir à citer trois auteurs qui appuient ce « schéma théorique ». C'est au niveau collégial, dans le secteur professionnel, que l'imposture de la scolarisation est sans doute la plus visible : *trois années*, uniformément, *quelle que soit* la profession en cause ; or qui soutiendra que les besoins de formation sont d'une égale ampleur pour Techniques infirmières et Techniques de la documentation, par exemple, ou pour Électrotechnique et Technique des loisirs ? — Mais les quelques exemples cités ne donnent qu'une faible idée de l'ampleur du problème : c'est la scolarisation *obligatoire et standardisée* sur un *aussi grand nombre d'années* qui est à mettre en cause, et qui a été dénoncée par de trop rares Illitchs. Quant aux professeurs, ils ne sont pas sans se rendre compte qu'il est difficile de faire de la vraie pédagogie, dans un curriculum truqué.

Alors, pourquoi l'École ? — Parce qu'il faut beaucoup de garderies organisées, peu de délin-

quance juvénile, et le moins possible de chômage — pardon : de statistiques désagréables de chômage. Nous voulons empêcher nos jeunes de « traîner dans la rue », alors nous en faisons des « entretenus » sociaux, en espérant « qu'ils apprendront peut-être quand même quelque chose ». Les professeurs ne sont pas sans se rendre compte qu'on leur fait jouer un rôle ambigu.

Et peut-on passer sous silence le fait que nous ayons besoin, à côté du « système régulier », de tout un réseau de classes et d'écoles spéciales pour y récupérer les inadaptés scolaires ? que les enfants s'absentent et « décrochent » dans une proportion dramatique ? que nous perdons « en cours de route » 75% des enfants entre l'arrivée en primaire I et l'entrée dans collège I ? Les jeunes, eux, ne sont pas sans se rendre compte que l'école, « y a rien là », et qu'on a mieux à faire, avec les plus vives années de sa vie, qu'à les traîner désagréablement dans les corridors sans âme d'une scolarisation sans fin.

C'était la quatrième raison générale de démotivation : l'École devenue illégitime. La cinquième cause est seulement d'ordre circonstanciel, c'est-à-dire liée à l'histoire récente du Québec.

Les luttes intestines

Il s'agit des retombées des conflits entre groupes, factions idéologiques, organismes et différents paliers de la structure scolaire. Ce que nous voulons mettre en relief ici ce n'est pas le fait même, car en soi le conflit ne constitue pas un problème, mais *la forme*, ou le processus, des conflits. Précisons également que notre propos couvre les luttes qui ont eu lieu à l'intérieur de chaque département, à l'intérieur du syndicat local, entre le syndicat et la direction locale, entre le syndicat provincial et les instances politiques et administratives de l'État.

Le premier mécanisme utilisé a été celui de l'attaque personnelle. Pour durcir tactiquement les positions, pour donner un caractère concret aux dénonciations générales, pour désigner aussi le coupable des maux d'Israël, on a cru bon de vilipender soit tel collègue, traître ou arriéré, soit tel dirigeant, exploiteur ou despote. Pourtant on savait bien que Dupont et Dupond n'étaient pas la cause du mal auquel on voulait s'attaquer. Mais il y a eu tellement de ces discours qui avaient mauvaise haleine, que

l'air de nos établissements en est encore vicié. Et l'embarrassant de la situation c'est que vilipendeurs et vilipendés sont encore, pour la plupart, en poste et en présence. La motivation pour une cause commune est difficile à retrouver.

Le deuxième phénomène, plus dévastateur et dont les effets perdurent, est celui du racisme. Nous appelons racisme tout regard sur l'autre qui lui dénie le statut d'humain à part entière et qui, de ce fait, justifie qu'on le méprise et l'accable : parce que les Noirs n'avaient pas d'âme on pouvait en faire des esclaves ; parce que les femmes étaient d'intelligence inférieure on pouvait les cantonner dans la cuisine ; dans le monde scolaire on a fait la même chose, vis-à-vis de certaines catégories d'individus, qui cessaient alors d'être des humains pour ne devenir que des étiquettes ou des catégories désignées au mépris ou à l'estime inconditionnels : les patrons, les travailleurs, les bourgeois, les promoteurs de la justice sociale... — Une fois affublé de l'étiquette infâme, l'autre devient à la fois l'adver-

la motivation perdue ?

saire avec lequel il ne saurait être question de collaborer, et le pestiféré à qui on ne doit même pas adresser la parole, sinon avec le ton qu'on prend pour parler à un chien. L'aspect intéressant de cette attitude est son caractère de *nécessité psychologique*. Bruno Bettelheim, dans *Le coeur conscient*, a bien éclairé les dessous de ce phénomène : si je veux justifier mon mépris et mon agressivité, il faut que je puisse mentalement maintenir l'autre dans *une classe de sous-humains* ; c'est ainsi que le Nazi pouvait torturer le sale Juif avec bonne conscience et que la victime dominait l'absurdité de la situation en se disant que les Nazis n'étaient que des fous sanguinaires. Le refus de parler à l'autre, sinon avec une hauteur méprisante, est du même ordre : le seul fait

d'échanger personnellement avec l'autre constituerait l'aveu qu'on le trouve *valable* et que son point de vue pourrait être *valide*, ce qui détruirait la stratégie d'affrontement systématique.

La guerre des étiquettes a perdu beaucoup de sa virulence, mais les distances prises et les murs dressés demeurent. À travers les ans, chacun a entouré de barbelés son petit territoire, de sorte que chacun peut, à sa manière propre, faire avorter tout projet de changement. Cette épuisante série d'obstacles est la cause la plus fréquemment citée par les enseignants pour expliquer leur réticence à investir dans des projets de changements.

Le pouvoir invisible

L'aspect le plus déprimant de cette situation, pour de nombreux enseignants, est l'impossibilité de trouver un bouc émissaire. Quand le Ministère accomplissait son ministère et que le Directeur du collège dirigeait, il était possible d'attribuer à quelqu'un la responsabilité des ennuis professionnels ; mais le pouvoir ayant été, d'une convention et d'une directive à l'autre, saupoudré à travers vingt comités, niveaux, procédures et règlements, personne aujourd'hui ne peut être tenu responsable d'à peu près aucune chose. Et ce n'est pas un signe encourageant que de voir, à l'intérieur de plusieurs équipes professorales, une tentative de justification de cet état de chose, à partir du principe qu'aucun professeur ne doit exercer une influence trop marquée, l'absence d'unité et l'absence de leadership étant présentées comme signes de vie démocratique.

Comment pourrait-on caractériser, finalement, le vécu actuel de la motivation des enseignants ? Signalons d'abord ce fait, remarquable, qu'en dépit du contexte défavorable qui a été décrit, le professeur moyen n'a pas perdu sa motivation professionnelle ; mais cette motivation est moins visible, parce que l'enseignant moyen a adopté, depuis quelque temps, la tactique du silence prudent : « ne pas faire de vagues », pour éviter d'être coincé par les instances et les comités... Par contre, dès qu'on pénètre dans l'underground pédagogique, on se trouve au milieu d'une variété considérable d'actions et de projets novateurs.

Un être tirillé...

Ce vécu pédagogique en situation de repli ne s'explique pas seulement par le sentiment d'insurmontable, qu'éprouve l'enseignant devant la course à obstacles administrative et le labyrinthe syndical, il faut ajouter, ces années-ci, l'épuisement des réserves d'énergie personnelle. Devant un stress imprévu, une démarche un peu lourde, beaucoup d'enseignants déclarent forfait, et cela parce que des difficultés de deux niveaux ont drainé leur énergie.

D'abord les conflits intimes. Ce sont les plus épuisants. Il s'agit de luttes intérieures dans les-

quelles une partie de soi lutte contre soi. Plusieurs situations de ce genre sont vécues par les enseignants ; en voici trois qui renvoient à des problèmes évoqués précédemment. En premier lieu, la carrière : alors qu'on aspire à poursuivre ses recherches personnelles, à élaborer la découverte que l'on vient de faire ou une intuition qu'on a eue, il faut, chaque jour, refouler ces aspirations pour aller répéter des choses élémentaires devant des élèves qui s'y intéressent médiocrement. En second lieu, il y a le conflit entre le rôle d'autorité, par lequel on impose la matière et sanctionne le rendement de

A la recherche de

l'élève, et le rôle d'aide, dans lequel on sympathise avec cet élève dont les difficultés sont tellement compréhensibles ; en termes d'analyse transactionnelle nous dirions que l'enseignant, presque forcé d'être tour à tour Persécuteur et Sauveur, finit par se sentir surtout Victime. En troisième lieu, il y a l'ambivalence vis-à-vis de toute figure d'autorité. D'un côté on souhaite avoir devant soi un *leader* qui sache emporter l'adhésion et polariser les énergies vers un projet stimulant mais, de l'autre, on dira que ce *leader* « prend trop de place », et on gardera ses distances vis-à-vis d'un projet « un peu trop collectif ».

Ces trois exemples, il y en aurait une douzaine, illustrent ce que Bateson a appelé le double attachement (*double bind*), c'est-à-dire l'écartèlement entre deux besoins personnels perçus comme également nécessaires, et incompatibles. L'épuisement moral et physique de nombreux enseignants vient de cette constante dépense d'énergie paralysante. Le mécanisme du *double bind* est celui qui illustre le mieux celui, plus général de « l'inhibition d'action » de Laborit : aucune fuite possible, ici, puisque la personne elle-même est l'agresseur, l'agressé et le lieu du combat.

... par trop d'objets à la fois

La deuxième cause générale du manque d'énergie réside dans la multiplicité des *demandes* auxquelles l'enseignant doit répondre sur le plan personnel. À cause de la nature même de sa profession, l'enseignant est plus que d'autres *sensible* aux secousses socio-culturelles : d'une part ses élèves l'amènent à participer à tous les débats, d'autre part sa propre conscience l'oblige, comme transmetteur de culture, à se redéfinir sans cesse. La plupart des professeurs ont ainsi été amenés à vivre une crise intérieure au niveau de la religion, du mariage, de la sexualité, de l'éducation des enfants, de l'égalité des sexes, du destin du pays, du modèle social à instaurer... et, en même temps, à poursuivre une thérapie personnelle pour essayer d'être un peu plus heureux.

Les enseignants ne manquent donc pas de motivation, ils sont au contraire, totalement motivés..., mais par trop d'objets à la fois. Comme l'enfant hyperactif, qui ne peut consacrer longtemps son attention à une tâche parce que trop d'intérêts le sollicitent à la fois, l'enseignant est hypermotivé.

Pour clore sur une observation plus générale, signalons que ce qui nous a fait défaut le plus, depuis quinze ans, c'est la patience. La hâte de tout changer tout de suite semble en effet nous avoir affectés collectivement comme une poussée de fièvre : religion, culture, tradition, valeurs, institutions, écoles ont été balayées en quelques années. Aujourd'hui

encore la pensée politique ou pédagogique demeure fébrile : quand ce ne sont pas les livres blancs ou verts qui proclament réformes et nouvelles étapes, ce sont de nouveaux programmes ou régimes administratifs qui sont proposés, à moins qu'on agisse directement par Loi ou Règlement pour aller plus vite — pourquoi ?

D'abord parce que nous vivons dans une certaine démocratie où l'élus n'a que trois ou quatre ans devant lui pour faire ses preuves et « laisser sa marque » ; dans ce contexte faire vite est la règle du jeu.

Ensuite parce que nous avons élu trop d'intellectuels déracinés. Les mots sont des abstractions qui n'ont qu'un rapport lointain avec la réalité ou le vécu ; les personnes qui ont acquis leur savoir à travers vingt années consécutives de scolarisation sont redoutables : elles ont appris à manipuler les mots en les prenant au sérieux comme s'ils étaient des réalités ; elles ont acquis la suffisance que donne une certitude issue de l'harmonie des concepts dans la structure verbale. C'est ainsi que des théoriciens ont fermé les écoles locales, entassé les enfants dans des convois de bestiaux et déversé le tout, professeurs et élèves, dans le *goulag* polyvalent, en attendant d'envoyer les quelques survivants dans les gares cégépiennes.

la motivation perdue ?

Des orphelins instables

Peut-être, au fond, avons-nous tout simplement manqué d'aînés ou de parents. La révolte collective contre toute figure parentale, depuis 1965, était un trompe-l'oeil : c'est parce que nous étions privés de parents véritables que nous nous sommes défendus en clamant très haut que nous n'en voulions pas. L'espèce de danse de Saint-Guy qui a tenu lieu de démarche dans nos programmes, nos manuels et nos méthodes, montre assez quels instables orphelins nous avons été.

Et puis il y a l'influence insidieuse, presque irréparable, de la civilisation du jetable. Nous ne conservons plus ni ne réparons : nous utilisons et jetons. De même pour les modes pédagogiques et les élèves.

Il y a enfin, le recours à la facilité de la contrainte par convention ou règlement. Le signe le plus évident du manque de force, donc de patience, c'est le recours à l'arme du règlement. Quand on voit qu'il faudrait dialoguer pendant deux ou quatre ans pour obtenir un changement — mais qui serait alors un changement réel et dynamique —, et qu'on a par ailleurs à portée de la main la contrainte d'une loi vite adoptée (même si cela ne signifie pas changement mais écrasement de l'autre), on ne peut que choisir d'écraser l'autre dès lors qu'on ne possède pas assez de patience, c'est-à-dire une réserve suffisante d'énergie intérieure.

On commence, semble-t-il, à se rendre compte que les personnes et les institutions ne se construisent pas au gré du désir et de l'Imagination comme un assemblage de meccano, et que le temps se venge de ce que l'on fait sans lui.