Document generated on 10/12/2024 4:19 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain : être soi-même professionnellement

Richard Desjardins

Volume 18, Number 1, 1992

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900723ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900723ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Desjardins, R. (1992). La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain : être soi-même professionnellement. *Revue des sciences de l'éducation*, *18*(1), 109–116. https://doi.org/10.7202/900723ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1992

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain: être soi-même professionnellement

Richard Desjardins
Professeur
Université Laurentienne
École des sciences de l'éducation

Se percevant de mieux en mieux à l'intérieur de la relation éducative, l'enseignant peut-il réaliser une connaissance réfléchie de lui-même, qui l'amène à un agir éducatif d'une plus grande qualité? Le but de notre approche est d'amener l'enseignant à être de plus en plus lui-même, professionnellement. Cette position sera garante d'une motivation éclairée et soutenue à vouloir être un bon enseignant. Il n'y a rien de prétentieux à vouloir être un bon enseignant et, surtout, à se déclarer à soi-même: «Je suis un bon enseignant». Lorsque nous exerçons une profession, lorsque nous effectuons un travail, nous voulons bien le faire, naturellement. Cela semble aller de soi. Vouloir bien enseigner est un but non seulement légitime mais, aussi, hautement souhaitable. Si j'enseigne bien, c'est, en toute logique, sûrement parce que je suis un bon enseignant. Plusieurs, sans doute, s'estiment être de bons enseignants. S'ils se perçoivent comme tels, c'est probablement parce qu'ils pensent exercer leur profession avec une certaine qualité. Ils croient qu'ils font bien ce qu'ils font à titre d'enseignant. Mais qu'est-ce qui, fondamentalement, leur permet de se dire qu'ils sont de bons enseignants? Certes, chacun, au plus profond de lui-même peut vérifier cette conviction, cette satisfaction de lui-même. Par contre, il est peut-être nécessaire de vérifier, non seulement la sincérité mais aussi l'authenticité de ce jugement sur sa façon d'exercer sa profession. Dès lors, il est impérieux de faire une analyse personnelle de son vécu professionnel.

Problématique

La connaissance intuitive de l'autre est à l'origine de la relation éducative. Elle est une rencontre spontanée de deux êtres qui ne se connaissaient pas. Par contre, tôt ou tard, elle doit être l'occasion d'une analyse en profondeur des incidences qui tissent les innombrables composantes de cette relation. Dans la poursuite d'une telle démarche, la relation éducative est, à tout moment, une synthèse vécue par chacun des partenaires lorsqu'ils assument leur apport personnel. Nous allons examiner cette rencontre de l'enseignant et de l'élève sous l'angle de la personne de l'enseignant sur le plan professionnel. Nous croyons que de ce point de vue il peut intégrer l'ensemble de son vécu professionnel. Nous verrons comment cette intégration est véritablement la propre synthèse de lui-même qu'il peut réaliser, suite à une analyse méticuleuse de son vécu professionnel à l'intérieur de la relation éducative.

L'intégration du soi professionnel de l'enseignant

L'être humain est formé de plusieurs entités: moral, physique et spirituel qui se révèlent par ses sentiments, ses concepts, ses paroles, ses attitudes corporelles, son état conscient et même par son subconscient. Un des buts de l'éducation est d'assurer une harmonieuse intégration de ces entités, en se connaissant, au point même de débusquer les motifs consciemment ou inconsciemment cachés de notre agir. Il en va de même pour l'enseignant. Il devrait pouvoir discerner quelles sont les valeurs profondes qui soutiennent son agir éducatif dans ses croyances pédagogiques. C'est le chemin à parcourir pour parvenir à une intégration du soi professionnel. C'est le résultat d'un long et minutieux travail de prise de possession de lui-même comme enseignant. Cette synthèse se réalise de façon vivante et continuelle dans sa personne. Krishnamurti (1980, p. 42) résume bien cette préoccupation importante qui doit imprégner toute éducation:

> Il est nécessaire que les êtres humains soient intégrés s'ils veulent sortir d'un état de crise et surtout de la crise mondiale actuelle sans être brisés. Par conséquent, le principal problème qui se pose aux maîtres et aux parents qui s'intéressent réellement à l'éducation est comment développer des individus intégrés. Pour le faire, il est évident que l'éducateur doit être lui-même intégré. Donc, un enseignement basé sur de vraies valeurs est de la plus haute importance, non seulement pour les jeunes, mais aussi pour la génération plus âgée si celle-ci est disposée à apprendre et n'est pas trop cristallisée. Ce que nous sommes est beaucoup plus important que la question traditionnelle sur ce qu'il convient d'enseigner à l'enfant.

La représentation de soi de l'enseignant

La représentation de l'autre est d'une extrême importance dans la relation éducative. Pourtant, elle est largement conditionnée par notre propre représentation de nous-mêmes. Souvent, ces images de l'autre sont fondées sur des stéréotypes qui correspondent à nos catégories mentales derrière lesquelles nous aimons nous réfugier. D'autres fois, nous avons une image biaisée par des constructions typiques, relevant de perceptions grossières, issues d'enquêtes statistiques qui dégagent un profil moyen d'élève: «C'est l'exemple bien connu du profil moyen qui n'est pas forcément typique des individus ayant servi au calcul des moyennes.» (Gilly, 1980) Voilà un bel exemple où une intuition spontanée de la part de l'enseignant peut s'avérer beaucoup plus prometteuse de fruits éducatifs qu'une enquête statistique de nos sciences de l'éducation! Mais attention! La spontanéité peut susciter des images fausses de l'autre qui sont très souvent le fruit d'un mécanisme de défense. Ces mécanismes tombent si nous nous connaissons réellement nous-mêmes. Postic (1979, p. 119) résume l'ensemble des obstacles que soulèvent ces fausses images pour l'enseignant:

> Les obstacles à la communication sont dus au défaut de compréhension du message, par suite d'un manque de décodage (notions de base non connues, langage trop élaboré, étrangé à l'élève, etc.), au décalage des cadres de référence sur le plan cognitif, et surtout à la perception et aux représentations qu'on a du partenaire, qui provoquent des chocs affectifs, qui réfractent le contenu, l'amenuisent au point de le faire disparaître, au profit de manifestations chargées émotionnellement, de rejet d'agression, etc.

> Ces aspects latents de la communication, non observables directement par le relevé des interventions, confèrent pourtant au climat de la classe des caractéristiques. Toutefois, c'est par une perception de soi, la plus fidèle et la plus authentique possible, que l'enseignant peut s'assurer d'un fil conducteur très fort qui le guidera de son intuition initiale à une connaissance synthétique de lui-même. Cette perception sera suffisamment cristallisante pour le motiver à vouloir vivre une relation éducative toute empreinte de qualité.

La relation éducative représentera toujours une ambiguïté pour le chercheur en éducation. D'une part, la communication entre le maître et l'élève origine d'un processus subjectif empreint d'unicité, un processus interne qui fait appel aux élans issus de la sensibilité des individus. D'autre part, les apprentissages, vécus par les élèves et orientés par l'enseignement du maître, relèvent de procédés techniques. Ils dépendent de processus externes et visibles. La recherche en éducation est très souvent empêtrée dans cette ambiguïté. Nombre de fois, elle se cantonne aux aspects techniques de la relation éducative, croyant tout expliquer par ce biais. Certes, voulant être une science, les «sciences» de l'éducation se sont réfugiées dans des analyses statistiques qui concernent l'aspect technique, pédagogique ou didactique de cette relation. Mais, comment rendre compte de l'univocité de cette rencontre entre deux personnes uniques en alignant des colonnes de chiffres? Selon Vandenplas-Holper (1974, p. 142), la relation éducative est tissée de nombreux éléments qui se révèlent plutôt complexes à analyser:

> Différents termes sont inévitablement en présence, en interaction: la personne de l'éduqué et la personne de l'éducateur, chacun marqué par son histoire propre, avec sa perception, ses attentes, ses réactions particulières; le groupe-classe dans lequel s'opère continuellement, outre les phénomènes de «transmission verticale» allant de «l'éducateur» à «l'éduqué», ceux de «transmission horizontale» s'établissant entre chaque membre du groupe et chacun de ses pairs; les situations familiales et, en général, l'ensemble des situations extrascolaires que ne cesse de vivre chacun des élèves; enfin, dans un sens très large, le milieu socio-culturel avec l'ensemble des stimulations qu'il propose à tout moment, avec la finalité lointaine que, dans une vision à longue échéance, il imprime à tout phénomène éducatif.

Certes, il ne s'agit pas de refuser toute démarche inspirée d'une analyse rigoureuse. Nous voulons bien mettre en évidence le respect des personnes en cause.

Pourquoi mettre une telle insistance sur le maître? Il est à ce point important que sans lui, il n'y a aucune intention éducative dans la classe. Mettez 34 élèves dans un local de classe, sans maître, et ils attendront! Si le maître ne vient pas, rien d'éducatif ne risque de se produire ou, tout au moins, la coordination du groupe et l'impulsion nécessaire vers un objectif éducatif feront défaut. Ce n'est pas tout. L'activité de l'enseignant est déterminante pour le comportement des élèves. Il y a un lien direct entre le degré d'apprentissage de l'élève et l'agir

professionnel du maître. De plus, cet agir relève bien de l'enseignant, personnellement, et non d'un autre. Remplacez le maître d'un même groupe-classe et tout peut changer.

Or, le seul devoir réel, sinon absolu, de l'enseignant est de respecter ses élèves. Ce respect sera évident pour son entourage s'il se respecte d'abord lui-même. D'ailleurs, c'est le meilleur chemin pour exiger une attitude réciproque de ses élèves. Toutefois, il ne peut démontrer un respect authentique que dans une acceptation profonde de lui-même. S'accepter, c'est se connaître tel que l'on est, c'est-à-dire dans une perception la plus aiguë possible de soi. Le courant de la psychologie humaniste a légitimé la sensibilité personnelle, celle qui permet d'instinct une intuition riche et première de soi. Selon Postic (1979, p. 65):

> Cette tendance consiste à penser que la résolution des conflits entre le social et l'individuel se trouve au sein de la personne et que l'agent de changement est l'individu, non les structures. Au lieu d'aller vers la connaissance d'objets d'étude en se séparant d'eux, cette psychologie du développement, de réalisation de soi, rétablit le rôle de l'expérience personnelle, dans laquelle on se trouve profondément impliqué, et qui est restitué à autrui avec authenticité.

De fait, dans la relation éducative, l'adulte et l'enfant vivent un processus de croissance, signe de l'authenticité d'une telle relation, si l'on pose que l'éducation poursuit, comme fin, l'acquisition de l'autonomie personnelle. L'enfant n'est donc plus un petit adulte et l'adulte n'est pas la norme du développement de l'enfant.

D'ailleurs, des études récentes démontrent l'importance du «mitan de la vie personnelle et professionnelle» comme phénomène de croissance chez l'adulte. Artaud (1989, p. 34) signale que:

> La crise du milieu de la vie revêt, dans cette perspective, une signification plus précise. Elle s'apparente aux crises antérieures en ce qu'elle est mise en question de l'image de soi par l'apparition d'éléments nouveaux qui tentent de s'y intégrer. Elle entraîne donc, comme les crises antérieures, une nouvelle négociation avec le milieu, l'élaboration de nouveaux compromis et, par voie de conséquence, un remaniement des schèmes d'adaptation à la réalité.

Une question de fond surgit inévitablement: le mitan de la vie est-il une étape universelle structurelle chez l'être humain ou est-il lié aux événements culturels? Par exemple, la majorité des enseignants ont actuellement dans la quarantaine. Leur expérience, leur fatigue (en particulier au secondaire) et le cul-de-sac de la fonction enseignante ne provoquent-ils pas ce grand questionnement du mitan de la vie? Si les enseignants pouvaient se réaliser personnellement et professionnellement, parlerions-nous encore autant de cette étape?

L'adulte peut refuser d'entrer dans cette dynamique de croissance en se cachant derrière le masque de l'autorité, où tout est immuable et statique, sans

chance d'évolution. Conséquemment, il y a de fortes possibilités qu'aucune relation engageante ne soit bienvenue. Selon Artaud (1982, p. 464):

> Si l'adulte d'aujourd'hui est devenu si hésitant devant les valeurs à transmettre à l'enfant et si timide dans l'exercice de son autorité c'est parce que, confronté à une remise en question de sa propre image de lui-même, de l'éducation qu'il a reçue et de la culture qui l'a façonné, il a souvent bien du mal à se redéfinir et à déterminer ses valeurs. C'est peut-être d'abord en l'aidant à comprendre ce qu'il est en train de vivre et à se resituer face à lui-même que l'on peut l'aider à résoudre le problème que lui pose l'éducation de l'enfant.

De plus, l'adulte peut nier son implication dans la relation éducative en se cantonnant dans une image idéalisée de soi. Cette idéalisation du soi professionnel est un refus du soi réel. Ce dernier concerne, chez l'enseignant, l'aptitude à symboliser ou à intégrer correctement son vécu. Si le soi idéal, c'est-à-dire l'image que l'enseignant aimerait mieux être, en arrive à se substituer au soi réel, ou pire, s'avérer impossible à atteindre, c'est parce qu'il préfère, devant l'élève, ne pas être lui-même en prenant pour norme un idéal, qui lui est extérieur tel l'autorité ou les normes sociales. Dès lors, il y a peu de chances qu'il sente le besoin de remettre en question cette identité préfabriquée. Pourtant, la représentation du soi réel s'avère importante dans l'estime de soi. En effet, selon le résumé de l'article de Ruel (1987, p. 239):

> Cette représentation de soi s'est construite au rythme des expériences individuelles et sociales que l'individu a vécues et qui lui ont permis d'élaborer ses concepts de soi, d'où émerge l'estime de soi. Selon l'auteur, meilleure est la représentation de soi en regard d'un objet à atteindre, plus intense sera la motivation pour atteindre un but.

La motivation à enseigner

Ainsi, dans la relation éducative, l'enseignant joue un rôle primordial. Il est l'éducateur. Il est celui de qui dépend l'acte éducatif. Pourtant, comme enseignant, il vit une grande dichotomie, un déchirement. Jacquard (1981) a qualifié cette situation de traîtrise. En effet, l'éducation, comme nous l'avons dit plus haut, est une démarche d'aide vers l'acquisition d'autonomie et de liberté pour l'enfant. Par contre, l'enseignant est inséré dans un moule social assez contraignant. La traîtrise consiste à appeler l'élève vers cette autonomie, tout en sachant fort bien que toute la démarche sera imprégnée de valeurs imposées par le contexte social et culturel du milieu ambiant. Les enseignants n'y échappent pas, ils doivent véhiculer ces valeurs. Pensons seulement à la nécessité de la réussite scolaire, chemin de la réussite financière, signe de la réussite sociale. Face à cette dichotomie, il est difficile à l'enseignant d'être lui-même, en se voyant ainsi écartelé entre la réalité d'une société de consommation et ses propres objectifs de formation. Pourtant, s'il croit que l'éducation est synonyme d'autonomie, dans le contexte d'une vie sociale, humaine et responsable, alors il se doit de devenir de plus en plus autonome, en se connaissant de mieux en mieux, dans la profession qu'il exerce. Il ne s'agit pas de s'autoévaluer. Cela implique-

rait des jugements qui se traduisent, plus souvent qu'autrement, en sentiments de culpabilité. Cela nuirait à l'élan vital d'un soi qui se doit d'être fortement motivé dans sa perception de lui-même pour affronter le quotidien de l'enseignement. Il s'agit plutôt d'une autoconnaissance intuitive, d'abord et avant tout, pour mieux s'apprécier en vue d'être positif envers soi-même. Voilà le fil conducteur, l'objectif le plus important de la motivation à enseigner.

En effet, dans la profession d'enseignant, la motivation joue un très grand rôle. C'est la pierre angulaire d'une démarche éducative basée sur la foi envers l'autre. Constamment, l'enseignant tente de motiver ses élèves. Les collègues, la direction, le conjoint et, surtout, les élèves peuvent aussi motiver l'enseignant. Malheureusement, ceux-là le démotivent plus souvent qu'autrement. Justement, la motivation première et véritable est celle que l'enseignant puise au fond de lui-même, à l'intérieur de lui-même. Ainsi, l'éducation, consistant à atteindre un plus-être, devrait se révéler comme le besoin le plus motivant, autant pour l'élève que l'enseignant. Cette volonté d'être plus soi-même n'est-elle pas la raison première de l'implication de tout éducateur dans la rencontre avec l'élève?

L'estime de soi de l'enseignant

En fait, la réussite de la relation éducative prend tout son sens au moment où l'élève atteint un plus-être. C'est, alors, la conséquence logique d'une volonté éducative de l'enseignant. L'estime de soi de l'enseignant serait proportionnelle à l'atteinte de ce résultat et dans la conscience délibérée de la démarche pour arriver à cet objectif. L'enseignant retrouve la véritable motivation face à sa profession dans cet estime de lui-même. Voilà pourquoi il ne peut puiser un véritable estime de soi qu'à l'intérieur de lui-même.

Hélas, traditionnellement, notre système de valeurs a été fabriqué sur la base d'une notion d'autorité ou d'image idéalisée, qui s'interpénètrent subtilement. D'abord, les parents, puis les professeurs sont les modèles identificateurs. Le plus souvent, ces valeurs transmises ne sont pas intégrées. Le système hiérarchique, spécialement dans le milieu de l'enseignement, demeure très fort. L'enseignant, soumis, risque de perpétuer le modèle *ad nauseam*. Il y a donc lieu, pour l'enseignant, de procéder à une intégration responsable de son vécu professionnel. Ce serait le meilleur chemin vers l'autonomie personnelle et professionnelle. Il peut y arriver en se connaissant de mieux en mieux, professionnellement, c'est-à-dire en devenant authentique parce que congruent. Dès lors, il arrivera à projeter ce qu'il est à l'intérieur de lui-même. L'enseignant se doit de répondre à la question suivante: qui doit être le point de repère dans la profession?

S'il veut être lui-même et être son propre point de repère dans sa profession, il doit se laisser aller à être ce qu'il est à l'intérieur de lui-même, à laisser libre cours à toute sa spontanéité, à vivre sincèrement ses sentiments, en laissant jaillir sa sensibilité dans une pleine et entière maîtrise de soi. Puis, il pourra procéder à une analyse plus poussée de ce qu'il est professionnellement. Il en sentira nécessairement le besoin. En effet, selon Artaud (1982, p. 478):

> Pour l'adulte en voie de réconciliation avec lui-même, l'acte éducatif ne peut donc plus se réduire à un acte de transmission culturelle, il est, pour reprendre la définition d'Ardoino, «autant recherche d'intégration sociale qu'habilitation du pouvoir de contestation (...) et médiation difficile, et toujours à refaire, entre le déterminisme de l'histoire culturelle et l'invention d'un projet personnel».

Les deux pôles dialectiques de la motivation de l'enseignant sont une meilleure représentation de lui-même comme enseignant, suite à une meilleure connaissance de lui-même. Cet élan motivateur l'amène à assumer que la véritable valorisation de la profession enseignante se retrouve dans la volonté d'une plus grande qualité de la relation éducative, résultat d'une grande autonomie et d'une véritable authenticité professionnelle.

Conclusion

Maslow (1966) a bien posé la relation dynamique qui appuie la connaissance de soi, en affirmant que plus on se perçoit bien, plus on est soi-même. Mais encore faut-il accepter de se percevoir tel que l'on est. C'est le défi majeur de l'enseignant. En effet, il se fait lui-même, il se construit, il se développe en vivant l'expérience d'enseignant. D'ailleurs, cette réalité est captée de façon bien lucide par les élèves. Une recherche américaine a démontré que «parmi les facteurs de succès et de mise en place de situations d'apprentissage de qualité, la personnalité du professeur compte parmi les facteurs les plus importants» (Kelly, 1981, p. 3). On soupçonne toute l'importance de cette constatation pour une relation éducative de qualité.

Être un bon enseignant, c'est être bien dans sa peau. Fondamentalement, ce que l'enseignant enseigne, au-delà des mots et des artifices pédagogiques, c'est ce qu'il est et ce qu'il ressent, à la condition d'être bien dans sa peau, d'être lui-même. En classe, il a non seulement le droit d'être lui-même mais bien plus, le devoir d'être lui-même. On a beaucoup étudié le point de vue de l'élève afin que l'enseignant s'ajuste à ses attentes. Ne serait-il pas grandement temps que l'enseignant dise qui il est et qui il voudrait être dans cette nécessaire actualisation de soi. Certes, il ne s'agit pas de s'en aller par monts et par vaux, à bride abattue. Nous proposons de personnaliser davantage cette profession pour que l'acte éducatif, raison d'être de l'enseignement, soit, lui aussi, personnalisant. L'enseignant fait souvent face à des définitions de lui-même qui sont des *a priori* théoriques émanant de sciences comme la psychologie, la philosophie, la biologie et, même, la statistique. Ces définitions de lui-même l'enferment dans des modèles qui le frustrent. Laissons-le être lui-même. Il est important pour l'enseignant d'être lui-même, professionnellement, si l'on veut que la relation éducative ait des chances de se vivre dans la plus grande qualité possible. Être soi-même, tout en étant l'objectif le plus important de l'enseignant, sera le point d'accrochage non seulement de l'enseignant mais aussi de l'élève.

RÉFÉRENCES

Artaud, G. (1982). La crise d'identité de l'adulte et ses incidences éducatives. *Revue des sciences de l'éducation, VIII*(3), 463-479.

Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative: au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire.* Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Gilly, M. (1980). *Maître et élève: rôles institutionnels et représentations.* Paris: Presses Universitaires de France, collection Pédagogie d'aujourd'hui.

Jacquard, A. (1981). *Éloge de la différence: la génétique et les hommes.* Paris: Seuil.

Kelly, L. (1981). *Analyse du concept de soi chez des maîtres en enseignement professionnel et de son évolution dans le cadre de programmes universitaires de formation des maîtres (rapport de recherche).* Montréal: Groupe de recherche en évaluation des curriculum de l'UQAM (G.R.E.C.).

Krishnamurti, J. (1980). *De l'éducation.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Maslow, A. (1966). Isomorphic interrelationship between knower and known. *In* G. Kepes (dir.), *Sign, image, symbol* (p. 134-143). New York: George Braziller.

Postic, M. (1979). *La relation éducative.* Paris: Presses Universitaires de France, collection Pédagogie d'aujourd'hui.

Ruel, P.-H. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation, XIII*(2), 239-259.

Vandenplas-Holper, C. (1974). Introduction à la recherche dans les sciences de l'éducation confrontées au futur. *In* A. Bonboir (dir.), *Une pédagogie pour demain* (p. 86-124). Paris: Presses Universitaires de France, collection L'Éducateur.

* * *