

P R E M I E R C H A P I T R E

L A M O T I V A T I O N S C O L A I R E

A - LES ACTIVITES SCOLAIRES ET LA MOTIVATION

S'intéresser à la motivation scolaire, c'est s'intéresser à l'individu enfant ou adolescent en situation dans un champ particulier de son environnement social que constitue l'école ou le collège.

L'institution scolaire induit et provoque des comportements spécifiques. Elle est également d'une certaine façon le lieu privilégié où l'on vient justement apprendre, outre un savoir, tout un ensemble de conduites et de comportements particuliers qui seront nécessaires à l'adaptation future, sociale et professionnelle de l'individu.

Ces apprentissages particuliers ne peuvent plus, dans nos sociétés, étant donné leur nombre, leur spécificité et leur complexité toujours croissants, être transmis par la famille ou l'entourage immédiat.

Après avoir tenté de préciser quelles sont les caractéristiques particulières des activités scolaires, nous évoquerons deux processus fondamentaux qui semblent les déterminer le plus directement.

I - LES ACTIVITES DE L'ECOLIER

D'une manière très générale, on peut dire que "l'école" propose et impose également, une forme d'activité particulière. Cette activité de l'élève se construit en référence à deux grandes catégories de déterminants.

Les uns peuvent être qualifiés, au moins provisoirement, d'externes à l'individu : on veut désigner par là l'environnement social dans son ensemble et plus particulièrement dans notre problématique, l'école ou le collège, qui constitue la fraction privilégiée de cet environnement.

Les autres déterminants qui seront considérés comme internes, peuvent être, en un premier temps, précisés. Tout d'abord, il n'y a aucune raison de penser que l'écolier ou le collégien soit, du fait de ce statut et de ce rôle, devenu un individu fondamentalement différent des autres. Aussi bien la très grande diversité des comportements mis en jeu dans le cadre scolaire, de même que l'acquisition plus ou moins importante et précise des diverses disciplines proposées par l'école, seront sous la dépendance

de processus ou de mécanismes généraux qui régissent "l'activité psychologique" de l'écolier, de même que celle de tout enfant ou adolescent. Ce sont les mêmes lois générales qui peuvent nous permettre de comprendre et d'expliquer les conduites mises en jeu et les connaissances acquises à l'école, comme elles nous permettent de comprendre et d'expliquer l'activité mentale en général, celles-ci n'étant qu'une fraction de celle-là.

Comment retrouver ces processus, ces mécanismes généraux face à l'extrême diversité du système scolaire où règne la variété des formations proposées, ce, pratiquement dès la fin de l'enseignement primaire, et où les individus sont essentiellement caractérisés d'une manière différentielle ? L'école s'efforce, en effet, de suivre le plus régulièrement sinon le plus précisément possible l'évolution, le développement de l'écolier en ce qui concerne tout un ensemble de caractéristiques : connaissances, capacités, goûts, intérêts, méthodes de travail, qualités de travail qui sont appréciés d'une manière quantitative et qualitative. Ces notations, ces jugements expriment à un moment donné les performances actuelles de l'élève, les possibilités de raisonnement qu'il a su mettre en jeu par exemple pour résoudre un problème, mais également et tout autant des acquisitions antérieures (nécessaires à la compréhension de données nouvelles), des habitudes de pensée, en bref, des apprentissages préalables nécessaires aux exigences du moment. En ce sens, ce qui est apprécié ici, c'est tout à la fois un état présent : des savoirs et des possibilités, mais aussi un passé d'acquisitions et de conduites plus ou moins adaptées (1). Ce que l'on juge, ce sont des possibilités plus ou moins enrichies (ou plus ou moins défavorisées) par une histoire scolaire.

Ce développement (qui conditionnera la scolarité future), ces possibilités constituent des caractéristiques actuelles de l'élève que l'on pourra observer et appréhender. Elles dépendent fort vraisemblablement et dans une large mesure, des lois générales précédemment évoquées. Ce qui nous importe surtout ici est leur caractère relatif, le fait qu'elles expriment à un moment donné le résultat d'un ensemble d'interactions entre un individu, son histoire et les exigences d'une institution.

Ces caractéristiques individuelles, en effet, vont changer,

(1) Cf. annexe n° 1.

évoluer, se diversifier, voire se transformer chez le même individu. Le sens commun, l'observation régulière des mêmes élèves, nous en apportent des preuves suffisamment fortes. Des aptitudes, au départ très générales, globales, vont se transformer, se préciser, s'actualiser dans des disciplines particulières. Des goûts, des intérêts nouveaux, des aversions vont se manifester d'une manière transitoire ou parfois durables dans des matières d'enseignement privilégiées. Des conduites vont apparaître, des attitudes vont naître et s'affirmer de façon plus ou moins stables.

On peut enfin se demander si cette diversité des caractéristiques individuelles ne serait pas, en fait, qu'une apparence, ou plutôt qu'une conséquence de nos propres manières de voir et d'appréhender les phénomènes.

Cette variabilité peut résulter de la diversité des critères d'appréciation effectivement pris en compte par des enseignants différents ou par le même enseignant à des moments différents. Ce point de vue peut être combattu ou du moins relativisé grâce, justement, à la pluralité des enseignants (et à leur diversité propre donc), portant des jugements sur le même individu, au même instant. Néanmoins, les travaux nombreux et importants en la matière que nous apporte la docimologie, témoignent bien que le risque existe.

Tout aussi importants (sinon plus), nous apparaissent les problèmes soulevés par ce que l'on a pris coutume de désigner sous le nom "d'effet pygmalion", mis en évidence par les expériences de ROSENTHAL et JACOBSON. L'élève se conformerait à l'image positive ou négative qu'on a de lui. Intériorisé, ce sentiment de supériorité ou d'infériorité influencera d'une manière tout à fait majeure, ses possibilités de réalisation en situation scolaire ou pour le moins leur actualisation.

Cette diversité de jugements portés sur le même élève, au même instant, par des maîtres différents, peut être également le reflet des relations individuelles maître-élève. On sait que ces relations sont fortement dépendantes des représentations sociales et culturelles de l'adulte. Qu'il s'agisse d'apprécier l'expression verbale ou des conduites moins bien spécifiées comme l'application, l'attention, la volonté, on s'aperçoit que ce sont les élèves les plus proches des normes culturelles de l'enseignant qui sont distingués positivement.

Ces derniers points de vue traduisent en fait, et c'est leur caractéristique commune, une diversité qui semble surtout relever de la différenciation des aptitudes et des conduites de l'élève vis-à-vis d'enseignants ayant eux-mêmes des attitudes différentes (et représentant bien sûr, des disciplines diverses, et diversement appréciées donc).

Il n'en reste pas moins que ce qui est implicitement supposé ainsi (et c'est également ce que le sens commun ou l'observation nous apprennent), c'est que : aussi bien les attitudes de l'enseignant, sa façon de juger, que les attitudes de l'élève, voire surtout ses conduites et ses comportements scolaires, vont plus ou moins rapidement se cristalliser, se stabiliser. Ce que l'on risque de voir apparaître et se renforcer, ce sont des caractéristiques différentes, certes, selon les individus, mais permanentes pour le même élève.

Nous ne nous attarderons pas sur ces problèmes pourtant centraux d'appréciation, mais surtout de relation maître-élève, qui nous semblent fondamentaux dans toute problématique mettant en jeu la scolarité (1).

Pour en revenir plus directement à notre propos, notre intention était surtout d'évoquer le fait qu'il pourrait exister au niveau individuel, un certain nombre de caractéristiques différentielles plus fondamentales. Ce serait celles, donc, qui caractériseraient l'individu d'une manière plus essentielle et que l'on désigne habituellement sous le nom d'intelligence et de personnalité.

Nous ne nous engagerons pas non plus dans le débat de savoir si ces caractéristiques seraient, entièrement ou d'une manière partielle, dans une certaine mesure d'origine héréditaire ou dues plutôt à ce que l'on désigne sous le terme d'influence du milieu. Concernant ce problème des origines des différences individuelles, qui constitue un débat ancien en psychologie retrouvant périodiquement la faveur d'une actualité, au caractère scientifique plus ou moins marqué, nous terminerons de l'esquiver en disant simplement que ces caractéristiques se construisent d'une manière très rapide et très précoce.

Par contre, d'autres aspects nous semblent pour la suite de notre propos plus préoccupants : ils peuvent d'ailleurs fort bien être liés à

(1) L'importance de la relation maître-élève est en particulier mise en évidence dans un article de GUILLAUMIN (J.) : Aspects de la relation maître-élève, Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON, n° 472, janvier 1963, pp. 1-16.

ce problème des origines. Il est clair que les diverses définitions proposées pour l'intelligence, par exemple, sont étroitement tributaires des conceptions que leurs auteurs respectifs se font de l'origine de cette dimension. Les diverses conceptions de la personnalité appellent les mêmes remarques.

Le statut scientifique de ces dimensions est actuellement encore incertain, ce qui a des conséquences directes sur nos possibilités de les évaluer d'une manière précise, surtout de pouvoir les distinguer d'une manière claire et non ambiguë de caractéristiques qualifiées de momentanées.

Quels sont ces mécanismes généraux qui semblent déterminer le plus directement l'ensemble des activités de l'écolier ? Parmi ceux qui nous semblent les plus importants se situent l'apprentissage et la motivation.

II - APPRENTISSAGE ET ACTIVITE SCOLAIRE

Toute situation d'enseignement peut être envisagée, dans une certaine mesure, comme une situation d'apprentissage.

Il est clair que l'on ne veut pas dire par là que l'enseignement peut se réduire entièrement à une succession plus ou moins étendue (quant à sa durée) d'apprentissages de plus en plus diversifiés et spécialisés. Enseigner, c'est aussi, mais avant tout, développer certaines activités mentales : le jugement, le sens critique par exemple. C'est finalement et essentiellement former des caractères et des personnalités, enrichis de connaissances mais demeurant ouverts et de plus en plus aptes à des évolutions nouvelles et mieux adaptées. L'enseignement a pour finalité de former des personnes.

Par ailleurs, on peut considérer que, très fréquemment, les situations d'enseignement, d'études, présentent des caractères très voisins des situations d'apprentissage. Si l'on ne peut attribuer comme unique et essentielle fonction à l'enseignement de faire acquérir des connaissances, l'une des préoccupations parmi les plus importantes et les plus permanentes du pédagogue est la transmission des savoirs.

Le but de la scolarité est de ce point de vue de faire acquérir une certaine somme (la plus importante possible) de connaissances et de virtualités (ou potentialités). Ces connaissances ne sont évidemment jamais parfaitement réalisées quant à leur forme, à l'étendue de leur contenu, mais on s'efforce de les faire parvenir à un niveau maximum sur le plan individuel, préservant et ménageant ainsi leur développement et leur adaptation ultérieure, lorsque l'individu ayant terminé sa scolarité sera confronté à la vie sociale et au libre jeu de ses sollicitations (ou déterminismes) (1). C'est le sur-apprentissage plutôt que l'apprentissage qui caractérise en effet la vie scolaire. Une définition de la pédagogie, issue du "sens commun", mais toutefois non dénuée de toute pertinence, consiste à l'identifier à la répétition. Cette formulation comporte de la part de leurs utilisateurs, une connotation péjorative. L'enseignant qui l'adopte sous-entend souvent que le contenu de sa profession a un caractère répétitif et donc monotone très marqué, mais également que la répétition constitue (faute de mieux) le moyen généralement le plus efficace pour communiquer son enseignement. Même si la plus large partie des connaissances transmises à l'école doit être oubliée (d'une manière normale, fatale, inéluctable), l'enseignant perçoit bien, de par son expérience, que c'est la fréquence des répétitions qui a l'effet le plus positif sur l'enregistrement le plus correct, le plus complet et aussi, et surtout, le plus durable de ce qu'il s'efforce de faire acquérir.

L'élève ressent lui aussi fortement cet aspect répétitif, il ne le perçoit souvent que d'une manière négative : l'ennui et la lassitude étant les sentiments dominants procurés par des activités souvent peu attrayantes par elles-mêmes, qu'il faut fréquemment renouveler et dont il ne conçoit pas clairement les avantages possibles, ni les bénéfices immédiats

(1) Chez l'étudiant, en général, l'apprentissage est beaucoup plus discontinu ; il a un caractère moins massif, la notion de sur-apprentissage disparaît du fait de la rareté du contrôle des connaissances. Il est lui-même son propre pédagogue, son propre agent distributeur (ou non) de renforcements. Le rôle du contrôle des connaissances : interrogations orales ou écrites, devoirs, exercices étant de décider (par rapport à un critère ou une norme idéale) si l'élève sait ou ne sait pas suffisamment, c'est-à-dire si l'apprentissage doit être interrompu ou peut, au contraire, être poursuivi. L'étudiant, très souvent, l'adulte pratiquement toujours, est livré à lui-même et doit décider seul s'il doit continuer ou interrompre tel apprentissage.

C'est pourquoi, la notion de sanction a, depuis toujours, joué un rôle important en pédagogie. Si de nos jours, les punitions, ou du moins les châtiments corporels, ne sont plus utilisés (dans l'optique d'améliorer des apprentissages scolaires), les récompenses jouent par contre un rôle croissant et qui s'est diversifié. Si ce rôle peut être compris, dans une certaine mesure, comme devant combattre l'ennui et apporter une gratification à celui qui "subit" une tâche peu attrayante et répétée, il est en fait surtout un rôle de renforçateur. On passe ainsi, le long de la scolarité, des bons points (qui pourront éventuellement être échangés contre des images lorsqu'ils seront suffisamment nombreux), à des rôles honorifiques (de responsabilité de matériel par exemple), puis à des appréciations verbales ("données par les enseignants puis par les condisciples"), pour parvenir d'une manière ultime à la comparaison de ses résultats à des normes personnelles intériorisées. Ce passage progressif de récompenses très concrètes à des renforçateurs essentiellement abstraits correspond à la création d'un système de valeurs personnel, de normes (1).

Ces normes ou système de valeurs possèdent un caractère social très marqué. D'une part, les toutes premières récompenses (bons points) de l'écolier sont très valorisées par la famille. D'autre part, les attitudes familiales vis-à-vis de la scolarité exercent une influence sur la réussite scolaire de l'enfant. Dans une étude récente C. LEVY-LEBOYER montre que les parents qui "croient que l'école et la vie active sont liées entre elles, et que la réussite à l'école est un instrument pour réussir dans la vie", ont plus souvent des enfants bons élèves. Ce sont les parents qui possèdent eux-mêmes un statut professionnel et scolaire élevé qui valorisent (au sens indiqué) le plus fréquemment l'école.

Cette notion de renforcement, tout comme celle de transfert d'apprentissage, qui apparaissent clairement dans toute pratique pédagogique, ne peuvent être utilisées de façon automatique. Elles restent en effet des concepts propres à la psychologie expérimentale et on ne peut guère espérer les transposer telles quelles en pédagogie où le projet n'est plus d'apprendre, modifier ou améliorer des comportements relativement simples ou des conduites isolables.

(1) LEVY-LEBOYER (C.) et PINEAU (C.) : Inégalité sociale et motivations scolaires, Enfance n° 3, 1980, pp. 135-156.

L'école se propose au contraire de faire acquérir des connaissances très diversifiées d'une part, et surtout des conduites ou des comportements qui seront ultérieurement transférables et généralisables à d'autres activités (conduites ou comportements). Celles-ci pourront être formellement et sur le plan du contenu, très éloignées ou radicalement nouvelles par rapport aux activités initiatrices. En ce qui concerne les processus cognitifs, le renforcement ou le transfert s'ils s'exercent effectivement, le font d'une façon indirecte.

III - MOTIVATION ET APPRENTISSAGE

Lorsque l'on évoque les notions d'apprentissage et de renforcement, on fait recours très fréquemment à celle de motivation.

La psychologie expérimentale, par exemple, a clairement montré que les possibilités d'action du renforcement sont modifiées par l'état de motivation du sujet. Ainsi, chez l'animal, en étudiant une motivation primaire comme la faim, on constate que la performance réalisée décroît, en fonction du degré de satiété, si la récompense est invariable.

Pour reprendre ce que nous avons dit au sujet des récompenses, jouant le rôle de renforçateurs utilisés en pédagogie, on voit clairement que l'utilisation de cette notion par l'enseignant suppose que celui-ci modifie et adapte son système de récompenses au niveau de développement atteint par l'élève. La distribution des bons points est, certes, éphémère et correspond à un âge scolaire que l'on peut assez bien préciser.

Par contre, se servir d'une ou de normes que l'on suppose intériorisées par l'élève, est probablement plus délicat. Encore faut-il avoir de bonnes raisons de soupçonner leur existence et les utiliser de manière adaptée lorsque l'on sait que celles-ci sont généralement en relation avec les origines sociales de l'élève. Un passage trop tardif ou trop rapide à ce type de renforcement ayant pour conséquence, dans le meilleur des cas, d'être sans effet.

D'une manière générale, les renforcements jouent surtout, en pédagogie du moins, sur la situation elle-même. Ils combattent l'ennui, la lassitude. Ils peuvent favoriser l'effort exigé par des tâches qui ne sont pas intrinsèquement attrayantes. Mais leur efficacité ne se révèle

durable que pour des sujets possédant une motivation déjà forte vis-à-vis de l'activité concernée et surtout extérieure à la situation créée.

L'élève peut apprendre des théorèmes de mathématiques et s'astreindre à en posséder la maîtrise en effectuant des problèmes ou des exercices dans le but immédiat d'obtenir une bonne note, ou de faire plaisir à ses parents.

Un but plus lointain peut consister à atteindre le meilleur niveau possible pour affronter un examen de fin d'année ou un concours difficile qui lui permettra d'accéder à une profession qu'il envie. La motivation, ainsi, est bien extérieure à la situation d'apprentissage ou de sur-apprentissage (d'entraînement). L'élève réalise une activité pour obtenir autre chose (une récompense différente et estimée de meilleure qualité que celle procurée par un renforcement immédiat). L'activité scolaire se trouve ainsi expliquée par l'invocation d'un objet-but. On se situe alors dans une perspective instrumentale mais on peut se demander s'il n'existerait pas une motivation plus fondamentale à apprendre.

L'existence chez l'homme de "besoins cognitifs" analogues aux principaux besoins biologiques telle la faim par exemple, n'a jamais été démontrée. Par contre, il a été clairement établi chez l'animal, comme chez l'homme, que certaines activités sont recherchées en dehors de toute satisfaction d'un besoin biologique. Au registre de ces motivations primaires s'inscrivent par exemple le besoin de perception (de voir, d'entendre), la curiosité, les conduites d'exploration. Les besoins physiologiques et homéostatiques ne cessent que par des actions qui ont une répercussion biologique sur l'organisme du sujet, les tendances cognitives trouvent, elles, "leur terme dans l'objet lui-même" (1). Elles témoignent que l'individu est capable de s'intéresser à un objet pour lui-même.

Le besoin d'exploration, la curiosité, la recherche de stimulations nouvelles possédant un contenu plus riche, jouent probablement un rôle dans toute activité scolaire. Mais on ne peut guère les considérer comme étant les seuls mobiles des apprentissages scolaires.

Si l'on abandonne l'hypothèse d'une motivation cognitive unique supportant tout apprentissage scolaire, on est conduit à invoquer l'existence de motivations différenciées. Ainsi, toute activité d'étude peut être

(1) NUTTIN (J.) : La motivation in FRAISSE (P.) et PIAGET (J.) : Traité de Psychologie expérimentale, Paris, P.U.F., 1975 (3ème édition), pp. 43-45.

considérée comme sous-tendue par une motivation spécifique ayant pour objet le contenu à acquérir. Ce dernier point de vue rejoint bien les observations que l'on peut faire couramment en milieu scolaire. La majorité des élèves paraissent motivés pour certaines disciplines (ou groupes de disciplines) particulières. Ces tendances peuvent apparaître très tôt au cours du cursus scolaire et se renforcer le long de la scolarité le plus souvent de façon fort complexe. D'une manière très schématique, on peut dire qu'elles ont souvent pour conséquence directe de meilleurs résultats, de meilleures appréciations (qui jouent manifestement le rôle de renforcements) qui vont contribuer à les fixer et à les développer. De bons résultats en mathématiques, par exemple, vont encourager le sur-apprentissage de l'élève, augmenter son assurance envers la discipline et progressivement lui faire accepter ou tolérer, le cas échéant, des réussites inférieures (ou moindres) dans d'autres disciplines. Cette disparité entre disciplines, devenant plus tranchée et plus importante au niveau des résultats, contribuera à conférer à l'élève une nouvelle identité scolaire aux yeux de son entourage immédiat (et concerné) enseignant, condisciples, parents, puis à ses propres yeux. C'est ainsi que nombre d'élèves sont jugés littéraires ou scientifiques par exemple.

Les origines et le développement de ces motivations apparaissent extrêmement complexes et il est fort difficile de faire la part de ce qui revient à des tendances personnelles et de ce qui serait dû à des influences issues de l'environnement. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant (ses préférences, ses goûts, par exemple) vont fortement déterminer la présentation qu'il fera et la manière dont sera reçue par l'élève chacune des disciplines d'enseignement. Les caractéristiques personnelles de l'enseignant, spécialiste d'une matière, positivement perçues par l'élève, peuvent favoriser l'apprentissage, la pratique d'une discipline. Conjointement, les parents, l'environnement familial et social de l'élève, présentent vis-à-vis de l'école en général et de certaines matières scolaires, des attitudes différenciées.

La façon dont l'entourage de l'élève parle de l'école en général, ou de certaines matières scolaires qui peuvent être plus ou moins valorisées selon les milieux familiaux ou les origines sociales, va également contribuer à favoriser certaines attirances électives (à constituer chez l'élève une hiérarchie des matières scolaires).

Ce que nous venons de dire concernant ces motivations, spécifiques à une ou plusieurs disciplines, montre que nous les considérons comme des motivations que l'on peut qualifier d'acquises plutôt que représentant les expressions d'un véritable besoin cognitif.

Elles dépendent d'une part de la valorisation de l'école et des matières, qui est faite par le milieu environnant, d'autre part, de l'expérience personnelle qu'a eue l'élève au cours de sa scolarité, de l'apprentissage des diverses matières scolaires.

Ce qui implique que l'apprentissage exerce lui aussi une influence sur la motivation. L'élève, en effet, n'assimile des connaissances en quantité et en qualité qu'à la condition d'être motivé. On apprend peu et mal (sur le plan scolaire) si l'on n'est pas motivé (ex. des élèves ayant des aptitudes équivalentes, des conditions socio-éducatives identiques et qui ne parviennent pas au même niveau de connaissances).

On n'est motivé qu'en fonction d'une histoire personnelle et d'un environnement : c'est-à-dire d'une succession d'apprentissages et d'expériences. Sinon on ne peut guère expliquer que tel sujet sera motivé d'une manière élective pour la littérature par exemple, alors que tel autre le sera exclusivement pour les sciences d'observation.

Ce qui est souligné ici c'est l'aspect relationnel et dynamique qui unit l'élève et la discipline envisagée. Telle matière scolaire éveillera l'intérêt chez un élève et laissera indifférent un autre élève dont la motivation s'orientera vers d'autres disciplines. La motivation est comprise ici comme la relation, l'interaction entre un sujet qui désire (même de façon latente) et un objet qui attire ou éveille l'attention, la curiosité, l'intérêt. Partant de ce point de vue relationnel, on peut mieux comprendre (du moins, d'une manière globale et générale) que certains individus possèdent des motivations cognitives fortes qui s'exercent sur la majorité des matières scolaires, d'autres n'étant pratiquement pas attiré par ce registre, leurs motivations s'exerçant dans des activités extra-scolaires de caractère plus concret (créer, fabriquer, vendre, par exemple) ou de nature plus ludique, plus expressive (théâtre, sports, etc...). De la même manière, on peut concevoir l'existence des préférences ou des intérêts scolaires chez le même individu : certaines disciplines étant privilégiées, d'autres parfois résolument dédaignées. Cette façon de voir, contredit l'élaboration et l'usage de techniques ou d'instruments qui se proposeraient d'estimer, voire

de mesurer la motivation ou les intérêts de l'élève. Ceux-ci, en effet, ne constituent jamais qu'un instantané, un état du système d'interaction entre le sujet, ses connaissances et expériences personnelles et son environnement. C'est une investigation d'un état actuel, présent, et souvent transitoire, faite sur un processus qui est par essence dynamique et évolutif.

Adopter cette position, par ailleurs, c'est envisager les motivations scolaires comme une construction progressive, comme l'interaction générale entre un sujet et la totalité de son environnement social, scolaire, familial.

B - PSYCHANALYSE ET MOTIVATION SCOLAIRE

On peut s'étonner de voir aborder le problème des motivations scolaires sous l'angle psychanalytique. La psychanalyse n'a pas encore acquis droit de cité à l'école, son influence y demeure dans une large mesure discrète, voire épisodique. De fait, praticiens et théoriciens de la psychanalyse ont bien abordé le problème de l'éducation de l'enfant et bien évidemment, le problème particulier constitué par l'éducation dispensée dans le cadre scolaire. Mais on ne rencontre pas (du moins à notre connaissance) d'ouvrages, voire d'articles traitant spécifiquement de motivations scolaires, ce thème étant évoqué le plus souvent de manière générale ou rapide, voire allusive ; il n'a pas jusqu'à présent fait l'objet d'une étude particulière.

Mais la psychanalyse offre un point de vue que l'on ne peut plus actuellement passer sous silence, du moins en sciences humaines. Elle représente en effet "l'une des manières dont il est possible, dans notre civilisation, de considérer le comportement humain", aussi se demander "quels facteurs poussent-ils l'enfant à en savoir davantage que ce qu'il sait ?... Quels facteurs entretiennent-ils chez l'adulte ce mouvement d'accroissement des connaissances ?" (1), nous semblent des questions fondamentales et légitimes qui entretiennent de plus, quelques rapports avec les motivations scolaires.

Notre propos sera simplement de rapporter d'une manière très rapide quelques uns des points de vue offerts par la psychanalyse, que nous jugeons les plus significatifs de la manière dont cette discipline s'est intéressée aux motivations scolaires.

Le fondement, et du même coup la compréhension, des motivations scolaires est du point de vue de la psychanalyse, antérieur à toute forme de scolarisation et/ou d'apprentissage scolaire. Il est constitué dès les tout premiers développements de l'enfant, dès les premières relations qui s'instaurent entre celui-ci et le milieu familial, c'est-à-dire les parents.

Les jeux sont faits dans une certaine mesure avant toute scolarisation, celle-ci ne servant que de révélateur à une personnalité déjà largement en voie de formation.

(1) GRESSOT (M.) : Psychanalyse et connaissance. Contribution à une épistémologie psychanalytique. Rapport à la XVIIIème conférence des Psychanalystes de Langue Romane. Revue Française de Psychanalyse, XX, 12, 1956.

L'enfant reçoit en effet, durant les premières années de sa vie, qu'il passe le plus généralement dans sa famille, une éducation spécifique qui est immédiatement et massivement présente.

Pour comprendre les problèmes, les situations, que l'enfant devra affronter et résoudre dès les premiers contacts avec cette deuxième forme d'éducation que constituera l'école, les psychanalystes nous fournissent un certain nombre de points de vue qui apparaissent d'un intérêt majeur.

Pour pouvoir aborder de la manière la plus heureuse possible ce deuxième type de socialisation qu'est la scolarité, l'enfant devra se dégager des objets parentaux et investir le monde scolaire : enseignant, disciplines scolaires, valeurs socio-culturelles et morales. Les relations (aussi bien réelles que fantasmatiques) que l'enfant aura, auparavant, établies avec sa famille vont influencer l'investissement des nouveaux modèles d'identification, et l'intérêt qu'il va porter aux objets culturels et à son propre fonctionnement intellectuel.

On peut retrouver deux thèmes généraux dans les écrits psychanalytiques traitant de problèmes en rapport avec les motivations scolaires.

D'une part, la socialisation fournie par la famille est essentielle à la création, à la "construction" de l'enfant en tant qu'individu autonome (quant à certaines possibilités de fonctionnement sur le plan cognitif), essentielle, car c'est durant cette période que se construiront les structures de la connaissance, les mécanismes du fonctionnement cognitif. Sur le plan de la dynamique affective, et grâce au dépassement des conflits oedipiens, l'enfant bénéficiera d'une relative liberté par rapport à ses parents, liberté qui lui permettra de déplacer ses intérêts (intellectuels, sa curiosité, son désir de savoir) vers des travaux qui seront déssexualisés, qui seront vécus comme quelque chose d'objectif ("d'en dehors") ne concernant pas, ou plus, le problème continu de l'identification des personnes en termes de substance et de sexe.

D'autre part, l'école, le travail scolaire, se situent juste au moment (vers six ans) du déclin du complexe d'Oedipe (et de la phase de formation du Sur-Moi) pour pouvoir satisfaire chez l'enfant le besoin d'expériences nouvelles et l'intérêt pour des personnes différentes des parents.

L'école peut donc jouer un rôle décisif dans la résolution des

conflits de l'enfant : c'est ce qu'expriment clairement S. DECOBERT et R. DIATKINE :

"L'incidence de la relation scolaire dans la vie de l'enfant intervient dans son conflit intrapsychique évolutif en favorisant le déplacement vers le monde extérieur, en accroissant le plaisir du Moi capable de trouver des issues favorables à l'angoisse ou à la culpabilité oedipienne et en préparant les changements caractéristiques de la période de latence." (1)

C'est également le point de vue de M. KLEIN (2) pour qui :

"Le rôle extrêmement important de l'école provient en général du fait que l'école et l'étude reçoivent d'abord une signification libidinale. Les exigences scolaires obligent en effet l'enfant à sublimer son énergie pulsionnelle libidinale. La sublimation de l'activité génitale joue, plus que toute autre, un rôle décisif dans l'étude des diverses disciplines..."

Ce point de vue est très clairement exprimé par PEARSON (3) qui fait remarquer que :

"Le fait de n'envoyer un enfant à l'école que vers six ans, repose sur une reconnaissance inconsciente de la part des éducateurs du fait que l'enfant, avant cet âge, est trop préoccupé par les conflits intrapsychiques de la situation oedipienne pour être en même temps capable de centrer son attention sur la connaissance scolaire à acquérir."

Les activités scolaires vont acquérir les caractéristiques de possibilités pour l'enfant de réaliser une mise à distance dans l'espace par rapport à ses parents (possibilités de rencontrer d'autres adultes, en dehors du milieu familial, par exemple). Le travail scolaire en lui-même prendra le caractère d'un moyen qui aboutit à une satisfaction essentielle. Cette satisfaction, c'est la rétribution que le maître va apporter aux productions de l'enfant. L'enfant va être gratifié (oralement ou par des bons points, ou par des bonnes notes) pour ce qu'il sait faire, ce qu'il a appris à réaliser : il va être aimé pour avoir bien voulu travailler, c'est-à-dire pour avoir eu un comportement contrôlé, maîtrisé, appliqué. Il

(1) DECOBERT (S.) et DIATKINE (R.) : Hygiène mentale à l'âge scolaire, Encyclopédie médico-chirurgicale - Psychiatrie.

(2) KLEIN (M.) : Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1967.

(3) Cité par ROUART (J.), NARLIAN (R.) et SIMON (J.) : dans L'échec scolaire. Etude clinique, structurale et dynamique. La Psychiatrie de l'Enfant III, 2, p. 398.

va être récompensé pour avoir pu et voulu contrôler ses pulsions et les avoir dérivées dans un domaine déssexualisé, impersonnel.

Il est évident que ce déroulement (cette évolution) ne se fait pas pour tous d'une manière harmonieuse. Il existe -et même très tôt dans la scolarité- de mauvais élèves, des individus qui ne "veulent pas" apprendre, ou qui "ne peuvent pas" apprendre. C'est-à-dire, des élèves qui ont peut-être des difficultés de compréhension, mais aussi des élèves qui sont inhibés à apprendre. Ce sont très souvent les observations faites à partir de cette dernière catégorie d'enfants qui ont fourni le point de départ de l'étude des bases dynamiques qui rendent possibles certains apprentissages particuliers : les apprentissages scolaires.

C'est par le biais de l'échec scolaire, en tant que symptôme névrotique, par celui de l'inhibition intellectuelle pathologique, que l'on rencontre en psychanalyse des écrits traitants des motivations, comprises au sens large, s'appliquant au domaine scolaire, voire à certaines matières scolaires.

Il n'entre pas dans notre propos de faire une revue d'ensemble des idées concernant les motivations en général, et les motivations scolaires en particulier, exprimées en psychanalyse. Nous voulons simplement souligner le fait que la psychanalyse est actuellement la seule théorie psychologique cohérente s'appliquant à l'ensemble de la connaissance de la personnalité, qui ne soit pas parcellaire, qui ne porte pas sur des éléments de performance censés décrire opérationnellement ce qu'est une personne. On ne peut comprendre, ni expliquer la motivation scolaire mise en jeu par un individu par le simple inventaire ou la mise en rapport d'un nombre plus ou moins important de variables estimées plus ou moins précisément. En ce sens, il n'est pas question d'utiliser des concepts issus de la psychanalyse que l'on s'efforcerait par exemple de modéliser ou de rendre opérationnels d'une manière plus ou moins habilement détournée. Pour être plus explicite, nous pensons précisément aux caractérologies de BERGER ou LE SENNE qui décrivent des types d'individus, en supposant une organisation du caractère qui serait stable sur le plan temporel ou qui présenterait une structure stable, du moins à partir de l'adolescence. Or, ce que nous montrent la pratique et l'expérience commune, c'est bien plutôt une évolution progressive qui est faite de remaniements et d'ajustements successifs.

Toute tentative de saisir les significations émotionnelles, affectives, idéologiques, profondes, du fait qu'un enfant ou un adolescent "particulier" travaille ou ne travaille pas en classe, est réservée à une approche très longue, approfondie, du type psychanalytique. Celle-ci n'est pas praticable sans une formation théorique et pratique très poussée, ni envisageable dans le cadre d'une étude portant sur des groupes d'individus. Il est surtout question de prendre conscience que de nombreux modèles appliqués au problème des motivations scolaires apparaissent parfois inadéquats, du moins impropres à rendre compte de certains cas particuliers. Une illustration de ce problème peut être fournie par les études psycho-sociologiques concernant la réussite ou l'adaptation scolaire.

C - LES ETUDES PSYCHO-SOCIOLOGIQUES ET LA REUSSITE SCOLAIRE

Les études psycho-sociologiques nous informent d'un certain aspect de la réalité et de ce point de vue, elles nous sont fort précieuses. La réussite scolaire ou universitaire peut être considérée comme un indicateur relativement valide des motivations scolaires dans la mesure où elle implique la persistance d'un effort soutenu et régulier vis-à-vis de buts précis, pouvant s'échelonner sur de longues durées.

L'analyse du phénomène réussite-échec scolaire a donné lieu en France à un nombre important de travaux descriptifs. Ces enquêtes se donnent également pour objet d'étude la manière dont s'effectue le passage du cycle élémentaire aux diverses branches de l'orientation ultérieure. Elles ont révélé la complexité des facteurs en cause dans la réussite et l'orientation des élèves. Des déterminismes sociaux, en particulier, se sont montrés avoir une influence très importante sur les destins scolaires.

Nous rappellerons les résultats les plus importants au regard de notre problématique, en particulier ceux qui concernent le passage de l'école primaire à l'enseignement secondaire, les types d'enseignement et l'influence du niveau socio-culturel de la famille sur la réussite scolaire.

I - REUSSITE SCOLAIRE ET NIVEAU SOCIO-CULTUREL DE LA FAMILLE

La réussite et l'orientation scolaires d'un enfant sont statistiquement liées à la position sociale occupée par sa famille. Ce fait a été, en France, très clairement mis en évidence par toute une série d'enquêtes effectuées sous la direction de l'Institut National d'Etudes Démographiques, particulièrement au niveau de l'entrée en classe de sixième.

1) L'admission en classe de sixième

On peut rappeler quelques conclusions de l'enquête débutée en

1962 et qui avait porté sur plus de 20 000 enfants (garçons et filles), dont une présentation synthétique a été faite par MM. SAUVY et GIRARD (1).

A l'issue de l'école primaire, la répartition dans les différents types d'enseignement de 100 enfants de diverses catégories sociales s'établit comme suit :

	Non admis en 6ème %	Admis en 6ème %	Total	Répartition socio-profes- sionnelle
Salariés agricoles	68	32	100	3,4 %
Cultivateurs	60	40	100	15,2 %
Ouvriers	55	45	100	39,6 %
Artisans, commer.	34	66	100	10,3 %
Employés	33	67	100	16,6 %
Cadres moyens	16	84	100	4,1 %
Industriels	15	85	100	} 3,2 %
Prof. libérales	7	93	100	
Cadres supérieurs	6	94	100	
Ensemble	45	55		100 %

Selon l'origine sociale, l'écart des pourcentages apparaît considérable : 32 % des enfants admis en 6ème pour les salariés agricoles, 94 % pour les cadres supérieurs.

2) L'admission en lycée ou en C.E.G.

La répartition entre lycées ou collèges d'enseignement général varie également selon la catégorie socio-professionnelle :

(1) SAUVY (A.), GIRARD (A.): Les diverses classes sociales devant l'enseignement, Population, 2, 1965, pp. 205-232.

	Lycées	C.E.G.	Total entré en 6ème
Salariés agricoles	11	21	32
Cultivateurs	16	24	40
Ouvriers	16	29	45
Artisans, commerçants	32	34	66
Employés	33	34	67
Cadres moyens	55	29	84
Industriels	57	28	85
Professions libérales	75	18	93
Cadres supérieurs	75	19	94
Ensemble	27 %	28 %	55 %

(1)

On voit ainsi que 80 % des enfants de cadres supérieurs admis en 6ème fréquentent le lycée, contre 34 % des enfants de salariés agricoles.

L'étude des résultats obtenus en cours de scolarité primaire peut fournir une explication de ce mécanisme sélectif.

3) Le mécanisme de la sélection scolaire

En ce qui concerne les résultats scolaires, les enfants de condition modeste ont, en moyenne, une réussite inférieure.

(1) SAUVY (A.), GIRARD (A.) : op. cit.

Résultats scolaires observés en 1962 à la fin du CM² (1)

Prof. des parents	Résultats scol.						Redoubl. %
	Excellent %	Bons %	Moyens %	Médiocres %	Mauvais %	Total	
Ouvriers agricoles	4	25	33	25	13	100	22
Ouvriers	5	23	34	25	13	100	20
Cultivateurs	8	28	33	21	10	100	22
Artisans, commerç.	8	29	34	20	9	100	19
Employés	9	29	34	21	7	100	20
Professions libér.	15	35	34	13	3	100	15
Cadres moyens	17	39	27	12	5	100	15
Cadres supérieurs	19	36	29	13	3	100	12
Ensemble sur 800	85	244	258	150	63	800	
Ensemble en %	8	27	33	22	10	100	20

Les réussites considérées comme "excellentes" ou "bonnes" varient dans le même sens que la hiérarchie sociale, en sens contraire pour les résultats "médiocres" et "mauvais".

L'entrée en classe de 6ème est une étape difficile : un cinquième des enfants doit doubler le CM², la proportion des doublants étant nettement plus faible dans les groupes sociaux les plus favorisés.

La réussite scolaire a, de plus, été étudiée en immobilisant successivement deux des indicateurs (le niveau culturel et le revenu) considérés comme les plus importants parmi ceux habituellement retenus pour caractériser les classes sociales (2). L'étude de la réussite scolaire des élèves parisiens, âgés de 11 ans

- pour des revenus différents avec même niveau culturel,
 - pour des niveaux culturels différents avec même revenu,
- montre que, à diplôme égal du père, il n'y a pas de corrélation entre le revenu et la réussite scolaire de l'enfant.

(1) (2) SAUVY (A.), GIRARD (A.) : op. cit.

A revenu égal, il y a une étroite corrélation entre le diplôme du père (ou même la durée de ses études) et la réussite scolaire.

Pour un revenu mensuel identique, la proportion des bons élèves passe de 42 % à 68 % selon que le père n'a pas de diplôme ou est bachelier, à 77 % si les deux parents sont bacheliers.

La dimension économique de la stratification sociale est donc nettement dissociée de ses dimensions culturelles.

"Ce ne sont pas tant les ressources financières des familles qui jouent que leur niveau culturel, c'est-à-dire le degré d'instruction atteint par le père ou la mère".(1)

Peut-on en conclure que le "revenu n'a pas d'influence propre sur la réussite" ? Les strates "niveau d'instruction élevé - bas salaire", "bas niveau d'instruction - haut salaire" regroupent des catégories hétérogènes et marginales (2).

Niveau d'instruction et salaire sont d'autre part étroitement indissociables statistiquement. A "niveau culturel" égal, le revenu n'est donc plus, statistiquement du moins, associé à la réussite scolaire.

On peut néanmoins immédiatement remarquer que si, au niveau où l'on se situe, les conditions matérielles et financières ne jouent pas un rôle prépondérant, il n'en n'est plus de même, par exemple, à la fin de la scolarité obligatoire, au moment de choisir entre différents cursus scolaires caractérisés, entre autre, par leur durée et une réalisation professionnelle plus ou moins lointaine.

Le phénomène est encore beaucoup plus frappant à l'Université, selon que l'étudiant exerce ou non une activité salariée (3). Ainsi, si on

(1) CLERC (P.), GIRARD (A.) : Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en 6ème : âge, orientation scolaire et sélection. Population, 1964, n° 5, pp. 829-864.

(2) CLERC (P.) : La famille et l'orientation scolaire au niveau de la 6ème. Population, n° 4, 1964, pp. 627-672.

(3) L'exercice d'une activité salariée par l'étudiant varie évidemment avec l'origine sociale.

constate effectivement qu'il y a bien un échec plus fréquent aux examens chez les étudiants fils d'ouvriers que chez les étudiants issus de la bourgeoisie ; cette liaison s'annule pratiquement avec la prise en compte du travail professionnel (1).

Proportion d'échec à la propédeutique littéraire à Paris en 1964 selon l'appartenance sociale des parents et le travail de l'étudiant

(N = 100 étudiants dans chaque situation)

	L'étudiant a une activité professionnelle	L'étudiant n'a pas d'activité professionnelle	Ensemble
Fils de cadre supérieurs, professions libérales, industriels...	75 %	42 %	49 %
Fils de petits salariés et d'agriculteurs	75 %	49 %	64 %
Ensemble	75 %	46 %	53 %

Au niveau de l'Université, les conditions matérielles jouent donc un rôle non négligeable.

Cependant, si l'on se réfère uniquement aux résultats concernant les étudiants à "plein temps", on constate que les conditions matérielles ne sont pas seules responsables du taux d'échec supérieur des fils d'ouvriers et d'agriculteurs. Ces derniers qui parviennent en très petit nombre au niveau de l'Université sont donc beaucoup plus fortement sélectionnés que les fils de cadres supérieurs et de professions libérales ; ils échouent néanmoins plus souvent que les autres.

(1) BISSERET (N.) : La naissance et le diplôme. Revue Française de Sociologie, 1968, n° spécial.

Au niveau de l'enseignement secondaire, on constate qu'un enfant d'ouvriers a un pourcentage de chance d'accès au second degré, inférieur à celui d'un enfant de cadres supérieurs.

Si l'on peut penser que l'orientation se fait en fonction des acquisitions scolaires (et qu'elle n'obéit pas en premier chef à des facteurs sociaux), on constate cependant des pourcentages d'accès au second degré inégaux, selon la profession du père. Pour les élèves d'un excellent niveau scolaire, la différence d'un groupe social à l'autre est assez faible ; elle apparaît déjà importante pour les élèves "moyens" et tout-à-fait considérable pour les enfants jugés "médiocres" ou "mauvais" sur le plan de la réussite scolaire. C'est ce que montre le tableau suivant :

Taux d'admission en 6ème selon la réussite scolaire et la profession du père
(1)

Réussite scolaire Profes. du père	Réussite scolaire					Ensemble %
	Excellente %	Bonne %	Moyenne %	Médiocre %	Mauvaise %	
Ouvriers agricoles	92	63	27	3	0	32
Cultivateurs	76	64	32	9	5	40
Ouvriers	91	79	42	10	3	45
Artisans, commerç.	97	91	67	25	11	66
Employés	98	91	64	22	5	67
Cadres moyens	96	94	76	30	21	84
Profes. libérales	97	97	90	59	10	90
Cadres supérieurs	100	98	92	72	50	94
Ensemble	93	83	51	15	6	55

Parmi les élèves qui entrent en classe de 6ème, la totalité (100 %) des enfants de cadres supérieurs ayant obtenu d'excellents résultats scolaires

(1) CLERC (P.) : La famille et l'orientation scolaire au niveau de la 6ème. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. Population, 1964, n° 4, pp. 627-672.

en classe primaire sont admis, contre 92 % des enfants d'ouvriers agricoles. L'écart existe donc, mais on peut le considérer comme minime. Il semble bien que ce soit les résultats scolaires qui commandent l'admission en 6ème.

Mais si l'on considère le groupe formé par les enfants entrant en classe de 6ème après avoir obtenu des résultats d'un niveau moyen en classe primaire, la différence entre les deux mêmes catégories socio-professionnelles, devient considérable : 27 % d'admis chez les enfants d'ouvriers contre 92 % chez ceux des cadres supérieurs.

Cet écart devient frappant pour le groupe des élèves ayant eu de mauvais résultats dans le cycle élémentaire : pas un seul enfant d'ouvrier agricole (0 %) n'est admis en 6ème ; la moitié des enfants de cadres supérieurs (50 %) intègre par contre l'enseignement secondaire.

Les enfants appartenant à des milieux sociaux dits défavorisés doivent donc faire la preuve d'une réussite scolaire d'un excellent niveau pour parvenir au même taux d'admission en classe de 6ème que leurs condisciples appartenant à des classes sociales privilégiées. Ce phénomène apparaît très rapidement dans la hiérarchie des réussites scolaires : il est déjà très net lorsque celles-ci sont estimées d'un bon niveau. Il s'accroît d'une manière continue et devient extrêmement important pour les résultats estimés médiocres et mauvais.

II - ORIGINE SOCIALE ET TYPE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUIVI

L'origine sociale joue également un rôle prépondérant en ce qui concerne l'orientation dans un type d'enseignement secondaire : collège d'enseignement général ou lycée ; soit pour reprendre la terminologie des filières : enseignement de type II, enseignement de type I.

A réussite scolaire égale (élèves estimés d'un niveau "moyen"), les enfants admis en classe de 6ème se répartissent ainsi selon leur catégorie socio-professionnelle d'origine (sur 100 sujets de chaque catégorie).

Type d'établissement Profession du père	C.E.G.	Lycée
Ouvriers agricoles	59	41
Cultivateurs	69	31
Ouvriers	67	33
Artisans, commerçants	55	45
Employés	56	44
Cadres moyens	46	54
Professions libérales	25	75
Cadres supérieurs	30	70
Ensemble	57	43

(1)

Si l'on s'intéresse à la distinction : enseignement de type lycée-enseignement de type C.E.G., l'influence de la sélection pour une réussite scolaire jugée équivalente devient prépondérante : 41 % des enfants d'ouvriers agricoles étant admis au lycée contre 70 % des enfants de cadres supérieurs.

Ces résultats témoignent de l'existence de deux facteurs différents : le handicap familial devant la réussite scolaire et une sélection inégale pour une réussite scolaire identique.

L'origine sociale exerce donc un rôle sur la réussite scolaire, elle influe également sur l'orientation scolaire. Ce phénomène se poursuit au long du 1er cycle du second degré, comme en témoignent les données suivantes qui font apparaître une très sensible diminution du taux d'enfants d'ouvriers terminant le 1er cycle, les enfants de cadres supérieurs ayant dans le même temps pratiquement vu doubler leur pourcentage.

(1) SAUVY (A.), GIRARD (A.) : Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Population, n° 2, 1965, pp. 205-232.

Répartition en classe de 6ème puis en classe de 3ème d'une population de 100 élèves selon la profession du père (1)

Niveaux scolaires Profes. du père	En 6ème en 1958-1959	En 3ème en 1961-1962
	%	%
Agriculteurs	7,8	8,2
Salariés agricoles	1,7	1,2
Ouvriers	25,2	15,8
Personnel de service	1,6	1,3
Employés	17,1	17
Cadres moyens	13,1	15
Patrons de l'industrie	17,4	17,8
Commerce		
Professions libérales	8,6	15,6
Cadres supérieurs		
Autres professions	5,9	5,8
Sans profession	1,6	2,3
Total	100	100

En ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, un des facteurs, parmi les plus importants de la sélection, reste le milieu socio-culturel.

En suivant le cheminement d'une génération d'enfants entrés en classe de 6ème en 1957, accédant en faculté en 1964, le pourcentage des enfants d'ouvriers subit les modifications suivantes :

- proportion initiale en 1957 35 %
- proportion admissible en 6ème d'après la réussite scolaire en juillet 1957 27 %
- proportion effectivement admise en 6ème en octobre 1957 20 %

(1) SAUVY (A.), GIRARD (A.) : op. cit.

- proportion se trouvant en 3ème en octobre 1960 14 %
- proportion se trouvant en faculté en octobre 1964 8 %

On voit ainsi la diminution progressive du pourcentage d'enfants d'ouvriers parvenant jusqu'à l'enseignement supérieur.

Tout au long de la vie scolaire de l'enfant, il existe donc un mécanisme sélectif qui apparaît nettement à chacune des étapes de l'orientation.

Ainsi une égalité apparente n'est-elle réalisée qu'à l'école primaire obligatoire. Les enfants parviennent au terme de ces années de scolarité en ordre dispersé. Cette "inégalisation" se poursuivra de plus en plus fortement jusqu'au terme du cursus scolaire.

III - UNE ETUDE ETRANGERE : LA SUISSE

L'influence de l'origine sociale sur les résultats et l'orientation scolaires n'est pas particulière à la société et au système scolaire français. Pour la Suisse par exemple, P. PERRENOUD (1) rapporte la répartition entre trois niveaux de réussite scolaire, d'élèves respectivement issus de six catégories socio-professionnelles. "Les professions ont été regroupées en six strates relativement homogènes sous l'angle de la formation intellectuelle requise. Les niveaux de réussite scolaire correspondent aux normes de pré-orientation dans les sections du cycle d'orientation, définies en fonction des notes moyennes obtenues en sixième degré en français et arithmétique, qui sont les disciplines de base".

(1) PERRENOUD (P.) : Stratifications socio-culturelles et réussite scolaire.
Genève, Droz, 1970, p. 16.

Réussite scolaire selon le niveau de qualification professionnelle du père

Strates socio-professionnelles	Réussite scolaire			Total	Nombre
	Elevée	Moyenne	Faible		
Cadres supérieurs (et professions libérales)	62	30	8	100	397
Cadres moyens (techniciens, instituteurs...)	47	37	16	100	250
Employés (commerce, administration)	43	35	22	100	492
Petits artisans, commerçants, agriculteurs	38	38	24	100	230
Ouvriers qualifiés, contremaîtres	30	41	29	100	490
Ouvriers non qualifiés, manoeuvres	23	39	38	100	219
Ensemble	41	37	22	100	2078
Nombre	864	758	456		

En fin de scolarité primaire, avant donc que n'intervienne la diversité des cursus scolaires offerte par le second degré (1), la réussite scolaire apparaît bien liée à la position occupée par la famille dans la stratification sociale. Etudiant dans le même ouvrage le rôle de l'institution scolaire dans les inégalités d'orientation, P. PERRENOUD rapproche les observations faites à Genève des résultats enregistrés à Paris (2).

Compte-tenu des disparités inhérentes à chacune de ces situations

- (1) Le cycle d'orientation genevois comprend trois sections : latino-scientifique, générale, pratique qui correspondent respectivement pour l'enseignement français aux sections de type I ou lycée, de type II ou C.E.G., de type III classes de transition ayant succédé aux classes de fin d'études 1ère et 2ème année depuis la réforme de 1959.
- (2) CLERC (P.) : La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. Population, 1964, n° 4, pp. 627-672.

et qui apparaissent techniquement irréductibles (1), il découle que "les orientations effectivement prises par les enfants issus des diverses classes sociales, se répartissent inégalement entre les trois cursus", mais que :

- 1) cette inégalité est plus marquée en France (il s'agit de l'inégalité sociale devant l'orientation à réussite scolaire identique) ;
- 2) l'inégalité de réussite préalable est la même dans les deux systèmes (il s'agit de la réussite scolaire en fin d'école primaire) ;
- 3) l'explication réside donc dans une accentuation plus forte, en France, de l'inégalité d'orientation à réussite scolaire identique.

Nous n'alourdirons pas cette présentation des inégalités sociales devant l'enseignement et l'orientation scolaire (qui est depuis plusieurs années un phénomène bien connu) (2) par l'accumulation de tableaux statistiques souvent difficilement comparables d'une manière directe, les données étant recueillies dans la majorité des cas selon des techniques différentes. Nous remarquerons simplement que, si les écarts ne sont pas identiques, ils existent néanmoins toujours, indiquant le même sens de variation.

IV - QUELQUES DONNEES PLUS RECENTES

Nos données sont cependant anciennes : elles datent pratiquement de vingt ans en ce qui concerne les études entreprises sous l'égide de l'I.N.E.D., notamment. Nous les avons choisies comme références étant donné les garanties de rigueur scientifique qu'elles présentaient. Depuis lors, cependant, le système éducatif français a subi de profondes transformations, ne serait-ce que l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à

-
- (1) Par exemple :
 - âge normal de l'orientation : 11/12 ans en France, 12/13 ans à Genève.
 - les données françaises datent de 1961 ; les données genevoises de 1967.
 - (2) Cette distribution sociale des résultats est surtout clairement apparue depuis la démocratisation de l'enseignement. Auparavant, en effet, l'admission des enfants du peuple et de la bourgeoisie se faisait pratiquement dans des établissements différents (école primaire supérieure, puis cours complémentaire et C.E.G. pour les uns, lycées et collèges pour les autres).

l'âge de seize ans, décidée en 1959, entrée dans les faits en 1967. On peut donc légitimement se demander si l'école ne s'est pas démarquée, dans son oeuvre de sélection, de la hiérarchie sociale. Nous ne disposons malheureusement pas pour la période qui nous intéresse (1970-1976) de travaux aussi précis et complets que ceux auxquels nous faisons précédemment allusion. Cependant, une étude récente (1) du Ministère de l'Education (couvrant la période 1958-1959 à 1976-1977) nous apporte quelques renseignements précieux. Ce travail, en effet, a pour but d'estimer la démocratisation engagée depuis l'extension de la scolarité obligatoire. Il montre clairement que l'entrée en classe de sixième de tous les enfants ne constitue qu'une apparence d'égalité. L'inégalité des diverses classes sociales devant l'enseignement persiste en effet et se traduit dans la diversité des parcours scolaires. De l'enquête qui porte sur les classes de quatrième, de seconde et le second cycle court (lycée d'enseignement professionnel, ex C.E.T.), nous pouvons extraire quelques données particulièrement significatives.

Au niveau des classes de quatrième : en 1976, 31 % des fils de salariés agricoles et 40 % des fils d'ouvriers sont scolarisés dans une filière de quatrième "normale" (type I ou II) contre 80 % et 92 % des enfants de cadres moyens et supérieurs. En ce qui concerne les quatrièmes "pratiques" et les classes pré-professionnelles de niveau (créées en 1973), les enfants d'ouvriers représentent 53,5 % de l'effectif contre 5,4 % pour les enfants de patrons de l'industrie et du commerce.

Au niveau des classes de seconde : les enfants d'ouvriers représentent 24,7 % de l'effectif en 1976 contre 6,8 % en 1958. Cette démocratisation du recrutement est cependant à nuancer comme le commente le service de statistiques : "la démocratisation globale apparente est due (...) en particulier à la croissance des filières à caractère technologique ou intermédiaire, où les classes moyennes et populaires sont les plus représentées". Ainsi, les enfants d'ouvriers ne comptent que pour 19,5 % de l'effectif des secondes de série A et C (2) alors qu'ils représentent 35,4 % de celui

(1) L'origine socio-professionnelle des élèves de l'enseignement du second degré public.

Etudes et documents - S.E.I.S. (Service des Etudes Informatiques et Statistiques-80-1).

(2) 2nde A : philosophie et lettres

2nde C : mathématiques et sciences physiques.

des secondes techniques.

Au second cycle court, le recrutement est majoritairement populaire, cette tendance tend à se renforcer. En première année de formation aux Certificats d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.), en trois ans, les enfants d'origine ouvrière représentaient en 1958-1959, 48,6 % de l'effectif et 58 % en 1976-1977. Pour les premières années de formation aux Brevets d'Etudes Professionnelles (B.E.P.) et aux C.A.P. en deux ans, les enfants d'ouvriers passent de 38,7 % à 43,3 %. En 1976, ils composent 50,4 % des effectifs des classes préparatoires à l'apprentissage (C.P.A. et 55 % des classes de Certificat d'Enseignement Professionnel (C.E.P.).

Enfin, une étude complémentaire (1) porte sur l'accès au baccalauréat selon la catégorie professionnelle d'origine. Sur dix personnes appartenant à la même génération, et se trouvant en âge de passer le baccalauréat, on comptait en 1959, moins d'un bachelier. Cette proportion est en 1978 de un pour quatre ; il reste cependant, si l'on raisonne en termes de chances d'obtenir le baccalauréat, "qu'un enfant d'ouvrier a cinq fois moins de chances d'avoir le diplôme qu'un enfant dont le père exerce une profession libérale ou est cadre supérieur, trois fois et demie moins de chances qu'un enfant d'employé". Ainsi "de profonds clivages sociaux subsistent en 1976-77 à l'issue du premier cycle. L'entrée dans le second cycle reste très sélective et surtout subit peu d'évolutions depuis dix ans".

De l'analyse très rapide de l'ensemble de ces travaux, nous ne retiendrons que les faits les plus évidents et les plus probants à travers le temps et les pays. La réussite scolaire et l'orientation d'un enfant sont soumis, en premier lieu et de la manière la plus importante (parmi les autres influences possibles), au niveau socio-culturel de la famille.

La durée des études poursuivies, le type d'enseignement dans lequel elles seront effectuées, apparaissent donc sous la dépendance de l'origine sociale.

(1) PEANO (S.) : Evolution de la part d'une génération obtenant le baccalauréat - 1959 à 1978. Service des Etudes Informatiques et Statistiques. Etudes et Documents, Ministère de l'Education-80-1.

D - LA REUSSITE SCOLAIRE COMME MOYEN D'EVALUATION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les résultats de ces grandes enquêtes ont permis de bien mettre en évidence le rôle que jouent certains facteurs dans le développement intellectuel. Ainsi, les publications de l'I.N.E.D. (1) de 1944 et de 1965 sur le "Niveau Intellectuel des enfants d'âge scolaire" ont souligné l'importance de certaines variables : catégorie socio-professionnelle des parents ; niveau socio-culturel de la famille, dimension et rang dans la fratrie ; secteur géographique d'habitat, dans le développement intellectuel et la réussite scolaire des enfants. Toutes les enquêtes, qu'elles aient été effectuées à l'étranger ou en France, sur des échantillons plus restreints, confirment ces observations qui sont maintenant bien connues et apparaissent comme un état de fait.

Elles ne peuvent cependant rendre compte de l'ensemble des situations envisagées.

I - LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE SCOLAIRE NE CONCERNENT PAS TOUS LES SUJETS

Certains sujets qui paraissent posséder, au regard de nos méthodes et instruments d'observation, les caractéristiques qui ont permis à leurs condisciples d'effectuer des études d'un bon niveau, ne parviennent, eux, qu'au terme d'un parcours beaucoup plus modeste.

On observe également des réussites universitaires brillantes chez des sujets dont les conditions sociales, économiques et culturelles d'origine, apparaissent comme très défavorables au développement et au travail intellectuels.

A propos de ces cas, et surtout lorsque la "distance" sociale et culturelle franchie est très importante, la réussite peut prendre un

(1) I.N.E.D. : Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. La détermination des aptitudes. L'influence des facteurs constitutionnels, familiaux et sociaux. Travaux et Documents, cahier n° 23, Paris, P.U.F., 1954.
I.N.E.D. : Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Travaux et Documents, cahier n° 64, Paris, P.U.F., 1973 ;
Travaux et Documents, cahier n° 83, Paris, P.U.F., 1978.

caractère particulier. Ainsi, "l'apprentissage de la culture de l'élite est une conquête chèrement payée" (1) qui n'est pas sans contrepartie. En effet,

"On peut saisir les contradictions qu'implique la conquête laborieuse du "don", dans les drames psychologiques et intellectuels auxquels ce miracle condamne ceux qui en sont victimes : Péguy n'est-il pas celui qui n'a jamais pu surmonter la conscience malheureuse de son élection qu'en la transfigurant dans son oeuvre, solution mythique de son drame social ?" (2).

Ces réussites paradoxales peuvent donc prendre une signification suspecte sur le plan de la personnalité du sujet. Il s'agit en effet d'un véritable combat qui est à mener contre des désavantages sociaux.

"L'apprentissage de la culture de l'élite est une conquête chèrement payée". Et "il serait facile de montrer... que si les sujets des classes défavorisées ont les plus fortes chances de se laisser écraser par la force du destin social, ils peuvent aussi, par exception, trouver dans l'excès de leur désavantage, la provocation à le surmonter : l'énergie sorélienne et l'ambition rastignacienne s'exprimeraient-elles aussi fortement et aussi généralement chez les fils d'ouvriers ou de petits bourgeois qui sont parvenus jusqu'à l'enseignement supérieur si ces étudiants ne leur devaient d'avoir échappé au sort commun ?" (3).

La compréhension de ces cas particuliers ne fait pas systématiquement allusion à des caractéristiques personnelles du sujet.

"L'influence des facteurs sociaux de différenciation s'exerce en milieu étudiant mais sans emprunter les voies d'un déterminisme mécanique" (4).

Aussi,

"Il faudrait étudier plus précisément les causes ou les raisons qui déterminent ces destins d'exception mais tout permet de penser qu'on les trouverait dans des singularités du milieu familial" (5).

Ces singularités tiennent pour l'essentiel à la présence dans la famille étendue (grands-parents, parents, frères et soeurs, les frères et soeurs des parents et les cousins du premier degré) d'un parent qui a, ou

(1) BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.) : Les héritiers, Les Editions de Minuit, Paris, 1964, p. 40.

(2) Ibid. p. 40.

(3) (4) Ibid. p. 40.

(5) Ibid. p. 42.

effectue des études supérieures. Ces familles proposent alors une espérance subjective plus forte d'accéder à l'Université.

En considérant la réussite scolaire comme un moyen d'évaluation de la motivation scolaire (et l'orientation scolaire également, selon la difficulté et la durée du cursus choisi), on se trouve confronté à un certain nombre de cas où, ni les aptitudes propres aux sujets, ni les déterminants sociaux (habituellement recensés), ni une pathologie nette, ne peuvent être invoqués pour rendre compte d'une manière satisfaisante des destins individuels.

Les motivations scolaires ne s'expliquent donc pas totalement par de tels indicateurs qui possèdent un intérêt descriptif certain mais un faible pouvoir explicatif. Les enquêtes de type psycho-sociologique nous offrent un modèle de connaissance d'un certain aspect de la réalité. Mais ce modèle présente certaines faiblesses qui semblent tenir plus à sa nature même qu'à d'éventuelles imperfections de son application. Dans la mesure, justement, où de nombreuses enquêtes laissent apparaître un certain nombre de cas divergents par rapport à la réalité visée.

II - LES VARIABLES UTILISEES DANS LES ENQUETES PSYCHO-SOCIOLOGIQUES

Ces grandes enquêtes, qu'on qualifie de psycho-démographiques ou de psycho-sociologiques, ont pour caractéristiques communes de s'intéresser plus à des phénomènes (sociaux ou "psychologiques") généraux. Ainsi pour reprendre la formulation même de F. BACHER (1) :

"Il est probable que les déterminants les plus massifs des comportements de l'individu qui font habituellement l'objet d'enquêtes sont des caractères individuels et des facteurs de milieu très globaux comme l'intelligence, le degré d'instruction ou l'origine socio-économique, et que les aspects plus particuliers ou plus limités ne jouent qu'un rôle plus secondaire".

Ces études se situent, en quelque sorte, d'une manière extérieure à

(1) BACHER (F.) : L'organisation et l'interprétation des enquêtes en psychologie. Thèse pour le Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines, Paris, 1978, p. 4.

l'individu, celui-ci étant caractérisé et "pris en compte" au moyen d'un certain nombre d'indicateurs ou de déterminants (habitat, CSP des parents, dimension de la famille, ressources financières, âge, etc...) qui seront "croisés", mis en relation avec une variable psychologique : par exemple l'intelligence ; ou de caractère plutôt pédagogique : la réussite scolaire ; ou sociologique : la réussite sociale ; ou le statut professionnel obtenu en fin de scolarité.

Une telle méthodologie laisse hors de son champ un certain nombre de cas qui ne correspondront pas exactement au modèle proposé. Elle ne peut donc nous fournir une compréhension ni de ces exceptions, ni des autres individus conformes à son schéma.

En effet, tous les déterminants qui caractérisent le sujet (ou son entourage immédiat), sont pour ainsi dire "passifs". Ce qui est mis en évidence est plus un état de l'individu qu'un fonctionnement du sujet aux prises avec une certaine réalité. Ainsi, tel enfant fera partie d'un groupe caractérisé par la catégorie socio-professionnelle du ou des parents. Mais on peut penser que l'indicateur sociologique recouvre en fait des réalités qui peuvent être fort différentes. Rien ne nous permet en effet de considérer que le fils d'un ouvrier spécialisé de la région stéphanoise est exactement comparable, voire identifiable à un enfant d'ouvrier spécialisé de la région parisienne. Les conditions de revenus, de logement, d'éducation offertes par ces familles sont certes plus proches que celles offertes par des familles appartenant à des catégories plus éloignées (entre elles) sur l'échelle des hiérarchies socio-culturelles. On ne peut cependant conclure de cette "proximité" une influence identique des conditions sociales sur le développement intellectuel et la réussite scolaire de l'enfant.

On peut chercher à affiner le plus possible cet indice en s'intéressant aux revenus de la famille, au niveau culturel, aux loisirs, ces critères pouvant même "remonter" jusqu'aux grands-parents... (1). La multiplication et le raffinement des critères utilisés conduisent néanmoins à l'élaboration d'un indice global unique servant à une catégorisation générale.

(1) HURTIG (M.C.), ZAZZO (R.) : Définition des milieux et côte sociale, in R. ZAZZO : Des garçons de 6 à 12 ans, Paris, P.U.F., 1969, chap. I, 43-75.

Cette manière d'effectuer des regroupements sur des individus pose un problème de métrique particulièrement ardu qui tient essentiellement au fait que les variables considérées sont le plus souvent de nature différente. Ainsi, pour prendre l'exemple des regroupements effectués à partir de la profession des parents, de quelle manière doit-on tenir compte à la fois du secteur d'activité et de la qualification professionnelle obtenue à l'intérieur d'un secteur ? Ces deux mesures portent respectivement sur des variables nominale (secteur d'activité) et ordinale (hiérarchie professionnelle). Leur combinaison, pour aboutir à une classification hiérarchique, ne peut amener qu'à l'établissement de solution de compromis, en l'absence de critères de répartition clairs et correspondants à des distinctions réelles. L'importance de ces compromis (et le risque d'erreurs) augmentant avec le nombre de catégories envisagées.

Cette procédure de regroupement pose en fait un problème beaucoup plus fondamental qui est d'ordre théorique. Ce problème tient au fait que ce modèle ne permet pas de mettre en évidence le lien qui peut exister entre une façon de catégoriser l'individu et une dimension qui lui serait propre. On ne peut comprendre quel est le mécanisme qui peut permettre d'expliquer les différences éventuellement observées sur les groupes. Le système construit est statique, clos et figé ; il peut simplement permettre la mise en évidence ou la description d'un phénomène. On voit où se situe le risque : c'est une façon de caractériser les sujets qui va rendre compte de leurs performances et des différences observées. C'est le même état, qui, au départ, sert à caractériser le sujet, et vient finalement rendre compte de son évolution.

En effet, les variables choisies pour caractériser les individus selon leur "milieu social" sont souvent celles qui sont les plus faciles à recueillir et surtout celles qui nous sont les plus apparentes. Sans que la preuve soit faite que l'on ait effectivement choisi les plus pertinentes, c'est-à-dire celles qui influencent ou modifient les attitudes et les comportements de l'individu. On rencontre ici un problème de fond : par l'intermédiaire de quels mécanismes, les différences sociales peuvent elles entraîner des différences dans les conduites et les comportements psychologiques que l'on se propose d'étudier ?

Autrement dit, les variables choisies pour regrouper les individus

devraient l'être en fonction des hypothèses que le chercheur établit sur les mécanismes d'action que ces mêmes variables sont censées représenter au mieux.