

TROISIEME CHAPITRE

LES MOTIVATIONS SCOLAIRES

Nous n'avons pas trouvé, en fait, de définition précise, ni de conception théorique qui concerneraient une forme de motivation caractérisant spécifiquement les conduites et les comportements de l'élève.

Des recherches bibliographiques (qui ne sont évidemment pas exhaustives), ne font apparaître qu'un nombre très restreint de travaux) traitant directement de la "motivation scolaire".

Les études portant sur les déterminants de la réussite scolaire et sur les techniques pédagogiques permettant de modifier le comportement ou les intérêts des élèves vis-à-vis des activités scolaires, sont par contre très nombreuses (1).

Il n'apparaît guère possible de fournir un compte-rendu complet de ces recherches. Nous relaterons simplement de manière rapide quelques études qui nous semblent caractéristiques des difficultés que nous avons ressenties dans l'élaboration de notre travail.

Les tentatives de définition des motivations scolaires sont rarissimes. Après avoir rapporté l'une d'entre elles, nous nous intéresserons à des études de caractère plus concret qui utilisent un modèle théorique de la motivation susceptible de s'appliquer au cadre scolaire.

(1) Notamment en langue anglaise et américaine.

A - UNE DEFINITION DES MOTIVATIONS SCOLAIRES

Dans son ouvrage "La psychologie à l'école" (1), B. ANDREY fait "un examen" des motivations des élèves. Celles-ci lui apparaissent d'ordres divers :

"Différentes suivant les âges, les motivations sont rarement simples. Elles représentent le plus souvent un faisceau de tendances multiples liées à des caractéristiques individuelles, mais également à des modèles de comportements tels qu'ils sont proposés par les différents milieux qui entourent l'enfant : famille, école, elle-même, environnement social plus large tel qu'il apparaît à travers les échanges divers, les journaux, la télévision".

Plusieurs "séries" de motivations scolaires peuvent ainsi être distinguées selon que les "pressions" exercées sur l'enfant proviendront du milieu social ou familial.

Les motivations d'ordre social s'exercent d'une manière indirecte. Les acquisitions scolaires ne peuvent s'établir durablement qu'à la condition d'être valorisées. Cette valorisation de la connaissance est elle-même sous la dépendance de facteurs socio-économiques ou culturels.

En ce qui concerne les motivations scolaires d'origine familiale, l'effort scolaire est considéré (par l'enfant) comme une façon de faire plaisir aux parents. Les bons résultats en classe constituent une monnaie d'échange avec eux.

Parallèlement à ces motivations en provenance de l'environnement, existent "des motivations scolaires d'origine individuelle", ou plutôt pour l'auteur, des modulations individuelles apportées à des motivations collectives. La réussite scolaire est essentiellement envisagée par rapport aux autres élèves du même groupe ; elle entraîne des réactions d'amour-propre, de prestance. L'affirmation de soi, la compétition sont utilisées (par l'éducateur) comme des moyens permettant de parvenir à la réussite scolaire.

(1) ANDREY (B.) : La psychologie à l'école. Paris, P.U.F., 1968, pp. 91-104.

Enfin,

"A côté de cette première série de motivations, on peut évoquer celles qui naissent de la curiosité spontanée du jeune enfant pour ce qui l'entoure. Nous voulons parler du désir de savoir et du plaisir d'apprendre". (1)

La nature exacte, les mécanismes d'action de ces motivations ne sont cependant pas précisés. Pour l'auteur, la fonction de l'école, l'activité scolaire, vise à préparer l'enfant à considérer comme "normal" le travail de l'adulte. Ainsi,

"L'enfant dont l'activité essentielle était le jeu, devrait passer insensiblement par l'intermédiaire de l'école à la connaissance et à la pratique du travail : acceptation d'une contrainte en fonction d'une motivation".

Dans ce parcours qui va du jeu au travail, l'enfant franchit certaines étapes qui peuvent être précisées :

- jusqu'à sept ans, l'école apparaît comme un jeu sérieux, grâce auquel on mime le travail des adultes. C'est l'âge où l'introjection de la personnalité des grands se fait essentiellement par l'imitation de l'aspect extérieur de l'autre ;
- entre sept et dix ans, on retrouve les motivations qui sont liées aux "satisfactions d'amour-propre, au désir de faire plaisir, à la curiosité". Elles ne concernent plus cependant qu'un quart des écoliers environ ; pour les autres, la classe est une corvée inévitable avec des "à-côtés" agréables qui sont plutôt liés au groupe qu'à l'école ;
- à partir de onze ans, l'école est clairement perçue par beaucoup de pré-adolescents comme une préparation directe à la profession.

Nous ne discuterons pas de la pertinence de cette classification des motivations scolaires, ni des différentes étapes caractérisant la vie de l'écolier.

Ces descriptions offrent les mérites d'une certaine clarté. Les exemples fournis permettent toujours de retrouver des situations ou des expériences vécues ou observées par chacun au cours de sa propre scolarité. Par contre, nous retiendrons, comme plus intéressante pour notre propos,

(1) ANDREY (B.) : op. cit. p. 98.

l'idée qui consiste à rapprocher le "travail scolaire" du travail de l'adulte. Cette façon de voir, en effet, se retrouve dans des études de caractère plus concret. Elle est, par ailleurs, le corollaire de cette conception qui veut que le rôle de l'école soit de faire passer l'enfant du stade du jeu à celui de la connaissance et de la pratique du travail. Cette évolution qui est en fait une "contrainte", est acceptée par l'enfant en fonction d'une motivation. Il y a une transformation très progressive et insensible du "désir de savoir et du plaisir d'apprendre" par l'intermédiaire de l'école, pour conduire l'élève à une autre forme d'activité (que le jeu) qui est le travail scolaire. Celui-ci est l'ultime étape préparatoire à l'activité professionnelle. En effet "l'activité scolaire" vise à préparer l'enfant à considérer comme normal le travail de l'adulte tel qu'il est habituellement pratiqué. On peut donc considérer que les "motivations scolaires", (qu'elles que soient les descriptions que l'on puisse en faire, apparaissent avant tout comme la transformation, la récupération par la société (en l'occurrence l'école), d'un désir de savoir individuel.

B - UNE ETUDE CONCRETE DES MOTIVATIONS SCOLAIRES

Certaines études utilisent un modèle théorique des motivations scolaires qui est extérieur à l'école. L'une d'entre elles (1) s'appuie sur un modèle de motivation au travail élaboré par des chercheurs américains. Ce modèle "connu sous le nom de "V.I.E.", repose sur trois composantes de la motivation au travail : l'expectation, la valence et l'instrumentalité. Définis par les chercheurs américains et

"validés sur le terrain, ces concepts semblent également utiles pour mieux analyser les motivations au travail scolaire". (2)

La recherche se propose d'analyser les sources de la "motivation scolaire" qui sont liées aux attitudes familiales. Considérant que la réussite inégale des enfants à l'école peut s'expliquer classiquement par des différences d'aptitudes et par l'inégalité sociale, les auteurs se demandent si une troisième cause n'existerait pas. Celle-ci serait représentée par les opinions familiales et les attitudes de la famille face à l'école, à son rôle, à son utilité dans la vie et aux conditions de la réussite scolaire. Deux types d'attitudes sont définis :

- l'un caractérise les familles qui "croient à l'école", dans lesquelles les parents attachent une grande importance à la scolarité et aux résultats obtenus par les enfants. Pour ces familles, "la réussite scolaire joue un rôle déterminant sur la réussite professionnelle, sur le développement de l'individu et sur son insertion sociale".
- d'autres parents sont moins catégoriques, "soit qu'ils critiquent volontiers la fiabilité des notes scolaires et la qualité des enseignants ou des enseignements, soit qu'ils réagissent aux résultats scolaires de leurs enfants en faisant remarquer qu'il est possible d'exercer un métier et de gagner sa vie en ayant été "mauvais élève à l'école".

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

LEVY-LEBOYER (C.) : Satisfaction et motivation : théories et recherche. *Bulletin de Psychologie*, XXXIII, n° 344, pp. 409-412, 1979-1980.

(2) *Ibid.* p. 136.

Pour les auteurs, "on ne peut s'empêcher de penser que les enfants élevés dans des familles correspondant à la première description seront plus motivés dans leur travail scolaire que les enfants appartenant aux familles plus sceptiques quant à l'utilité de l'école".

L'hypothèse générale concerne donc les déterminants sociaux et familiaux de la motivation des enfants en milieu scolaire.

Une série de problèmes théoriques apparaissent alors. Il est nécessaire que les modèles de motivation au travail puissent s'appliquer à la vie scolaire et à la motivation des écoliers.

Les auteurs de la recherche sont donc amenés à élaborer un certain nombre d'hypothèses, "supplémentaires" mais tout-à-fait indispensables. Il doit y avoir en effet une analogie entre le travail de l'adulte et le travail de l'élève pour qu'un tel modèle soit applicable.

Un exemple permettra d'illustrer les difficultés d'une telle entreprise.

Comment "l'instrumentalité" (l'une des composantes de la motivation au travail) peut-elle trouver une correspondance dans la vie scolaire ? Comment peut-elle avoir un effet sur la vie scolaire ?

"L'instrumentalité c'est le lien perçu entre le résultat immédiat des efforts accomplis et les récompenses que le sujet pourra se procurer en échange de ses résultats. Ainsi, un ouvrier est d'autant plus motivé à produire qu'il perçoit clairement le lien qui existe entre sa production et son salaire, la qualité de ce qu'il fait et les primes qu'il reçoit, ses efforts et les promotions qui lui sont éventuellement octroyées... Dans le cas de la vie scolaire, la notion d'instrumentalité devrait prendre une signification différente, en quelque sorte à plus long terme, au niveau des relations entre la vie scolaire et la future vie active. Plus concrètement, on peut penser qu'une famille convaincue que la réussite professionnelle dépend de la réussite scolaire et qui mettra en relief, à l'intention de ses enfants, les conséquences futures de bons ou de mauvais résultats scolaires, développera leurs motivations scolaires. Et que, inversement, des parents persuadés qu'on peut réussir sans diplôme (peut-être parce qu'eux-mêmes l'ont fait) et que les bons élèves ne s'adaptent pas forcément à la vie extra-scolaire, ne stimuleront pas les efforts des enfants à réussir". (1)

(1) LEVY-LEBOYER (C.), PINEAU (C.) : Inégalité sociale et motivations scolaires. Enfance, 3, 1980, p. 137.

L'application à la vie scolaire de notions élaborées dans le cadre de la psychologie du travail est loin d'être mécanique et ne peut se faire sans une extension du modèle, ni certaines suppositions. L'analogie entre le travail de l'adulte et le travail de l'écolier peut apparaître lointaine. Une différence essentielle sépare en fait ces deux formes de travail. Il s'agit de la durée, du temps qui sépare pour l'écolier, la sanction de ses résultats scolaires de leurs implications futures.

Ce problème est clairement mis en évidence par les auteurs de la recherche, ainsi que nous l'avons souligné dans leur texte.

On peut admettre qu'il existe pour l'ouvrier une relation à court terme, voire "immédiate" entre sa "productivité" et les "récompenses" qu'il peut escompter. Pour l'écolier (et pour que "l'instrumentalité" puisse s'appliquer à son cas), le temps qui s'écoule entre les efforts scolaires fournis et les "bénéfices" professionnels qu'il en retirera, est toujours considérable. Pour des élèves de CM² et de 6ème auxquels s'adresse l'enquête, âgés en principe de 10 à 12 ans, c'est une durée minimum de quatre ans (1) de scolarité qui les sépare d'une activité professionnelle qui ne concernera qu'une partie d'entre eux. Ainsi, l'écolier doit être capable de fournir des efforts en vue de satisfactions très éloignées, pour un avenir auquel on le fait "aspirer". On peut douter que tous soient à même "d'ajuster" leurs comportements quotidiens en vue d'un futur qu'ils ne connaissent pas et dont ils ne peuvent avoir, étant donné leur âge, que des représentations floues et très parcellaires.

D'autres difficultés sont signalées, dans la mesure où elles apparaissent tenir en grande partie à des contraintes de budget et de temps ; elles peuvent apparaître d'importance mineure.

Par contre, l'application, à la scolarité, des autres composantes de la motivation au travail : "la valence" et "l'expectation" exige également la construction d'hypothèses difficilement contrôlables. Ainsi, pour "l'expectation", les parents doivent avoir une opinion (si possible identique...) au sujet des aptitudes de leurs enfants, et cette opinion doit se traduire dans leur comportement.

(1) L'obligation scolaire se termine à 16 ans.

On retrouve, surtout dans les conditions d'application du concept de "valence", cette notion de durée, précédemment signalée. La valence est

"la valeur subjective attribuée à la réussite et à ce qu'elle procure. Dans le cas de la vie scolaire, il peut y avoir de la part des parents, une valorisation des bons résultats et une pénalisation des mauvais résultats -ou inversement, une relative indifférence vis-à-vis des résultats scolaires-. De la même manière, la réussite professionnelle, la mobilité sociale peuvent être présentées à l'enfant comme la base principale du bonheur dans la vie adulte et de l'adaptation à la société ou, au contraire, les parents peuvent indiquer qu'il existe d'autres formes d'existence équilibrée et caractérisée par le bien-être psychologique sans être centrée sur l'exercice d'une activité professionnelle qualifiée ou de haut niveau. Là aussi, on peut supposer que les attitudes des parents devraient avoir une influence sur la motivation des enfants". (1)

Quelles représentations des élèves de CM² et de 6ème peuvent-ils se faire de notions telles que la "réussite professionnelle" et la "mobilité sociale" ? Leur invocation au titre de stimulations ou d'encouragements au travail scolaire peut-elle trouver un écho chez des individus de 10 à 12 ans ? Cet écho ne risque-t-il pas au contraire d'être défavorable, dans la mesure où ces notions sont très éloignées, dans le temps, des réalités quotidiennes de l'écolier ? Il lui faut, en effet, subir des contraintes immédiates et très concrètes en vertu d'un futur qui ne peut être qu'imaginaire et d'un "bonheur" hypothétique et conditionnel.

En ce qui concerne "la valence", l'effet (et si possible favorable...) de l'attitude des parents sur la motivation des enfants, est donc, au mieux, simplement supposé : "On peut penser que les attitudes des parents devraient avoir une influence..."

Dans le cadre de cette recherche, les auteurs vérifient leurs hypothèses générales concernant l'instrumentalité et l'expectation des parents; Cependant, il sont amenés à "proposer des interprétations qui vont au-delà de la description des faits observés" (2), et souhaitent en conséquence que d'autres recherches soient entreprises.

(1) LEVY-LEBOYER (C.), PINEAU (C.) : op. cit. p. 137.

(2) Ibid. p. 155.

Cette recherche nous est apparue fort intéressante à plus d'un titre. Elle est tout d'abord l'une des rares études de langue française que nous connaissions qui traite explicitement de motivation scolaire.

Les auteurs font clairement apparaître les difficultés, (dont les plus importantes se situent au niveau théorique), rencontrées dans l'utilisation, à l'école, d'un modèle de la motivation particulier et élaboré hors du cadre scolaire. Le temps qui sépare, pour l'écolier, la vie scolaire de la vie professionnelle, apparaît également comme un facteur essentiel dans l'étude des motivations scolaires.

Nous retiendrons donc surtout que :

- l'emploi d'un modèle théorique de la motivation présentant un caractère très général semble plus "favorable" à une étude des motivations scolaires.
- les notions de durée (et surtout son étendue) et d'activité professionnelle (ainsi que de mobilité professionnelle), jouent des rôles constants et importants dans la vie scolaire. En ce sens, le monde scolaire et le monde social et économique possèdent des correspondances certaines et qui vont s'accroissant au long du cursus de l'écolier.

Ces points peuvent maintenant être précisés.

C - UN MODELE THEORIQUE CONCERNANT LES MOTIVATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

La thèse de R. MARTIN (1) nous est apparue comme l'apport le plus original et le plus fondamental, susceptible de fournir une réponse à nos interrogations.

Cet auteur, en effet, prend l'exemple des motivations scolaires et professionnelles comme mise à l'épreuve d'une conception théorique de la motivation.

I - UN MODELE THEORIQUE CONCERNANT LA MOTIVATION

Une étude (sémantique, théorique et pratique) des diverses significations qui peuvent être attachées au terme de motivation, l'amène à ne pas s'enfermer dans une conception trop rigide et trop étroite de la notion. "Ainsi ne rechercherons-nous pas une définition synthétique et précise d'une notion qui interfère dans trop de domaines et n'essaierons-nous pas d'enfermer cette notion dans un cadre trop rigide". Dès lors, la motivation peut se concevoir comme un processus qui recouvre les apports et les interactions entre l'individu et son environnement. L'environnement (2) étant compris au sens le plus large qui soit : toutes les données, aussi bien d'ordre biologique que social, susceptible d'émettre des stimulations vers l'individu.

Le mécanisme motivationnel, qui repose sur les éléments de base que sont les motifs, sera marqué par deux temps forts :

- le premier temps (correspondant à un premier décodage de l'environnement), celui de la création des motifs, représente l'intégration par l'individu des influences de l'environnement. Deux grandes catégories de motifs sont

(1) MARTIN (R.) : Contribution à l'étude du concept de motivation. Thèse d'Etat, Lyon, 1979, 3 tomes, 751 pages.

(2) Par environnement, j'entends toutes les données physiques, cognitives sociales, affectives du monde spatio-temporel, donc les données externes, comme toutes les stimulations internes naissant de l'organisation physiologique, intellectuelle, affective de l'individu. Environnement n'a donc pas ici une signification extérieure pour un intérieur corporel. Environnement signifie tous les milieux de l'espace matériel dans lequel le corps est placé, au milieu intérieur et au milieu social". Conférence donnée aux conseillers d'orientation, Saint Paul en Jarez, 1977.

retenues (1) : l'une correspond aux stimulations de l'environnement, ce sont les motifs du "SUBI" ; les motifs du "RECHERCHE" représentent l'appropriation faite par l'individu de son environnement.

- la rencontre, la combinatoire entre stimulations et appropriation de l'environnement, après une phase de latence, permet l'émergence d'un besoin : deuxième temps fort du processus motivationnel.

Cette phase, qui correspond à un deuxième décodage de l'environnement, voit l'apparition d'un besoin d'où naîtront des actions "devant conduire à un but avec une certaine intensité".

C'est à partir, et à partir seulement, de l'émergence des besoins qu'il y a apparition des conduites, donc manifestations de recherches de la part de l'individu et en principe de comportements observables.

Le schéma temporel complet se poursuivant par une troisième phase "consommatoire" puis le passage à une autre motivation.

II - SON APPLICATION AUX MOTIVATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

Il est possible d'appliquer cette conception théorique à la motivation scolaire et professionnelle. Celle-ci peut, en effet, correspondre d'une manière générale "à l'émission du besoin de s'intégrer dans une société" et le choix scolaire ou professionnel peut représenter le besoin de la motivation scolaire ou professionnelle.

Les motivations scolaires et professionnelles trouvent également leur origine à la rencontre de deux groupes de déterminants. Ceux créés par des stimulations de l'environnement qui correspondent aux motifs du SUBI, et pour lesquels on peut envisager "tous les motifs quelle que soit leur origine...", disons que nous retrouvons toutes ces traces des stimulations de l'environnement". Citons par exemple l'âge de l'élève, le niveau socio-économique de la famille, les conditions d'habitat aussi bien que les aptitudes, les goûts, les intérêts de l'élève, la liste étant, par essence, non exhaustive.

Les motifs du "RECHERCHE" représentent les déterminants créés par une appropriation de l'environnement. Cette intégration de l'environnement

(1) MARTIN (R.) distingue en fait une 3ème catégorie : les motifs du "VECU". "Ces derniers ont été scotomisés, car leur expression ne semble traduire que la rétention la trace de motifs des deux autres catégories", ibid. p. 233.

s'effectue par l'intermédiaire de trois mécanismes essentiels : les représentations, les identifications et les désirs.

Appropriation indirecte de l'environnement, "la représentation suppose une élaboration cognitive et affective de celui-ci. Elle s'instaure dans un système réflexif qui conduit à une mise en situation (élaboration intellectuelle) associée à un mécanisme d'attraction ou de répulsion (réaction affective)".

"La représentation intervient à la façon d'une variable intermédiaire qui assure la médiation entre l'individu et ce à quoi il aspire, entre l'idée qu'il se fait de ses propres valeurs et l'appropriation de l'environnement qu'il envisage suivant son idéal du moi".

L'identification, "qui atteint tous les modèles possibles" : les parents comme les personnages de l'entourage familial ou scolaire (camarades, professeurs).

Les désirs représentent "une appropriation directe de l'environnement"... au sens où un sujet désire faire "quelque chose" par exemple : poursuivre des études de caractère littéraire et artistique, ou désire devenir informaticien. Le désir pour R. MARTIN :

"représente une inscription de l'achèvement d'un processus motivationnel antérieur et de son plaisir associé, ou des pressions de l'environnement". (1)

Nous retiendrons surtout, pour notre propos, que le désir est un motif : il n'est pas un processus motivationnel. Il n'est pas, d'autre part, un phénomène "pur" : il repose également sur des éléments dont l'individu a une connaissance (directe ou indirecte). En effet, l'individu ne peut "rechercher", ne peut "s'approprier" que dans la réalité. Le désir peut donc être considéré comme un mécanisme trouvant son origine (ou au moins une partie de ses origines) dans ce qui existe. Ainsi peut-on retenir "le niveau d'aspiration scolaire et le niveau d'aspiration professionnelle comme expressions des désirs d'insertion dans la société" (2).

III - CARACTERISTIQUES PARTICULIERES DES MOTIVATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

Les motivations scolaires et professionnelles présentent cependant quelques caractéristiques spécifiques. L'une des plus importantes tient à ce

(1) MARTIN (R.) : op. cit. p. 147.

(2) Ibid. p. 299.

qu'elles impliquent un processus très long. "Le temps très long fera que des motifs nouveaux interviendront qui pourront, par exemple, être les réussites ou les échecs scolaires... Un système perpétuel de rétroactions et d'ajustements des motifs au réel sera établi... La latence très longue sera suivie d'un acte bref".

Une autre caractéristique, qui concerne tout processus motivationnel, constitue un obstacle insurmontable pour l'étude de motivation pratiquée dans le cadre scolaire, notamment au niveau du premier cycle. Une étude longitudinale qui se proposerait de préciser "quelle aurait pu être l'évolution des motivations entre les classes de sixième et de troisième, est pour l'auteur vouée à l'échec, ceci "pour une raison fondamentale". En effet "la motivation n'existe qu'après cristallisation du besoin : avant, il ne s'agit que de motifs. Entre les classes de 6ème et de 3ème, certains élèves possèdent les motifs, d'autres non ; certains élèves ont émis un choix professionnel, d'autres non. Autrement dit, nous pouvons effectuer une étude longitudinale du développement des motifs, mais non des motivations. De plus, nous mettrons en évidence des motivations scolaires en sixième, alors qu'elles seront scolaires et professionnelles en troisième" (1).

Ainsi, contrairement à nos souhaits précédents, l'utilisation d'un cadre théorique concernant la motivation ne paraît pas résoudre le problème du choix des variables et des dimensions à envisager pour étudier la motivation scolaire. Ceci tient à la durée du processus : "entre le moment du départ, la formation d'un but irréel car lointain, imaginaire car distant des préoccupations immédiates et l'achèvement, il peut s'écouler une, deux, voire dix ou quinze années". De plus, une impossibilité radicale apparaît : nous ne pouvons, en ce qui concerne cette période de la scolarité (et donc l'âge des adolescents), appréhender des conduites qui représenteraient la motivation. Seuls des motifs -sous la forme de choix professionnels (motifs du "recherché") par exemple, sous la forme d'intérêts scolaires (motifs du "subi")-, peuvent être observables.

Cela revient-il à dire que les motivations scolaires n'existent pas ? Du moins qu'elles n'existent que lors de périodes très brèves, variables quant à leur date d'apparition, d'un individu à l'autre, de telle sorte que seule une étude individuelle en serait possible ?

En tant que conduite isolable, en tant que dimension observable d'une manière permanente tout au long de la scolarité, les motivations scolaires, d'après ce que nous venons de voir, n'existent pas. Des études

(1) MARTIN (R.) : op. cit. p. 193.

transversales ou longitudinales concernant un ou plusieurs niveaux scolaires ne conduisent en fait qu'à la mise en évidence de motifs. Or ceux-ci n'entraînent pas, ne correspondent pas, chez l'individu, à des manifestations comportementales, exploratoires, caractéristiques et identifiables.

Ainsi, ce qui dans la conception de R. MARTIN constitue les motifs, correspond à ce que l'on rencontre sous une forme terminologique plus classique sous la dénomination de déterminants.

Les motifs du SUBI correspondent à des déterminants créés par des stimulations de l'environnement. On peut les retrouver dans toutes les études ayant pour objet de rapprocher les caractéristiques du milieu dans lequel vit un élève et ses résultats scolaires. La réussite scolaire peut être examinée de ce point de vue sous l'angle de ses variations avec des dimensions très générales comme la classe sociale d'appartenance de la famille ou de caractéristiques qui peuvent apparaître en rapport plus direct et plus étroit avec le comportement de l'enfant, ce qui peut être le cas des attitudes familiales par exemple.

Les motifs du RECHERCHE peuvent trouver, eux, une correspondance dans les travaux portant sur des déterminants qui apparaissent "internes" à l'individu. On peut en rencontrer des exemples dans les études portant sur l'estime de soi, l'expectation, le sentiment de compétence, les systèmes de valeur mis en relation avec la réussite scolaire.

Cette façon de voir peut expliquer que l'on trouve un très grand nombre de travaux portant sur les déterminants de la réussite et de l'adaptation scolaires, fort peu traitant explicitement de la motivation scolaire. Leurs auteurs ayant clairement conscience de n'atteindre ainsi que des aspects assez limités d'un phénomène beaucoup plus complexe, se développant et se transformant selon une durée très longue.

D - LES MOTIVATIONS SCOLAIRES EXISTENT-ELLES ?

La difficulté d'approche de ce phénomène, que serait, donc, le mécanisme motivationnel appliqué au cadre scolaire, ne doit pas nous faire conclure à son absence de réalité.

En effet, l'inexistence de toute motivation scolaire rendrait peu compréhensible, par exemple, la poursuite d'études au-delà de la période d'obligation scolaire, qui est pourtant le fait de très nombreux adolescents.

Il est cependant évident que de telles stratégies ne correspondent pas entièrement à des motivations uniquement scolaires, ni à la satisfaction la plus complète possible d'un "désir de savoir ou d'un plaisir d'apprendre". Elles sont au contraire, l'expression de la part de l'individu, d'une nécessité : celle de s'intégrer dans le monde social et économique. La motivation scolaire correspond bien plutôt comme le souligne R. MARTIN,

"à l'émission du besoin de s'intégrer dans une société. Avoir une place dans la société, gagner de l'argent, avoir une meilleure situation que celle de ses parents, pouvoir choisir librement son avenir... Telles peuvent être quelques caractéristiques situant la rencontre de l'individu et de la société".

I - PROJETS SCOLAIRES ET PROJETS PROFESSIONNELS DES ELEVES DE TROISIEME

Vouloir dissocier motivations scolaires et motivations professionnelles, peut donc apparaître comme peu justifiable (1). Nous avons cependant adopté ce point de vue pour deux raisons. D'une part, notre préoccupation essentielle porte sur l'influence éventuelle d'une forme de scolarité vis-à-vis des projets scolaires des adolescents. Et à ce titre, nous nous intéressons plus au temps qu'un élève estime vouloir consacrer à ses études (qu'elles soient scolaires ou professionnelles), qu'à la profession qu'il aimerait exercer.

(1) Dans sa thèse, R. MARTIN constate que les niveaux d'aspiration scolaire et d'aspiration professionnelle corrélerent dans des significations identiques avec les mêmes variables, en particulier avec la variable motivation, p. 383.

Cependant, au niveau de la classe de troisième, on observe effectivement que les projets scolaires des élèves apparaissent étroitement liés à leurs projets professionnels. C'est ainsi que tous les élèves, de notre population expérimentale, ont exprimé un projet scolaire et un projet professionnel. Schématiquement, nous avons rencontré deux cas :

- des élèves expriment un choix professionnel (par exemple enseignant ou journaliste, ou médecin) qui implique immédiatement après la troisième, puis postérieurement au baccalauréat, la poursuite d'études générales. Ce choix professionnel dont l'échéance est très lointaine, peut traduire une forme de contrainte produite par la structure scolaire. En effet, le second cycle d'enseignement se caractérise par sa diversité, représentée en ce qui concerne l'enseignement général par de grandes options : littéraire, scientifique, économique. Un élève peut souhaiter, sans posséder d'intention professionnelle précise, poursuivre des études générales dans une certaine voie : littéraire par exemple. Les projets scolaires (leur forme et leur durée) seront confortés, du moins à ses propres yeux, s'ils sont appuyés par l'expression correspondante d'un projet professionnel : il choisit des études littéraires pour pouvoir devenir journaliste. Ceci d'autant plus qu'il s'exprimera par l'intermédiaire de documents au caractère officiel (questionnaires ou fiches de vœux), ou devant une personne (le conseiller d'information et d'orientation) qui est perçue comme étant spécialiste de l'information scolaire et professionnelle.

- des élèves expriment un choix professionnel qui entraîne, dès le second cycle d'enseignement, l'accès à une filière technique spécialisée (voire possédant un caractère professionnel spécifiquement défini : par exemple, secrétaire médico-sociale, dessinateur industriel). Il apparaît, comme le confirme l'entretien, que le choix professionnel peut être considéré comme étant également l'expression d'une durée d'études maximale. Ainsi, tel élève désire devenir technicien supérieur. Son choix professionnel correspond à une qualification -intermédiaire entre les emplois d'ingénieur et de technicien- représentée par le Diplôme Universitaire de Technologie.

Nous avons pu constater, au cours de notre enquête (1), que les

(1) Voir annexe n° 2.

choix professionnels sont formulés à la fois en termes de qualification professionnelle et en termes de diplômes. Les diplômes correspondent, dans l'esprit des élèves, à une durée d'études précise. Ainsi, dans notre exemple, l'élève veut obtenir une qualification supérieure à celle offerte par le baccalauréat de technicien, mais pour l'instant, il n'envisage pas une formation d'ingénieur dont les études lui apparaissent trop longues et/ou trop abstraites.

Très fréquemment, d'après nos observations, les vœux de l'élève correspondent à une forme et à une durée de scolarité.

Cette présentation, qui peut apparaître schématique, mais répétons-le, que nous avons constatée, traduit également une pression de la société. La classe de troisième constitue en effet une étape essentielle dans la vie scolaire (puis sociale) de l'adolescent. Elle marque, pour la majorité d'entre eux, la fin de la période d'obligation scolaire (1). La formation suivie jusqu'alors ayant un caractère général, la majorité des élèves (2) poursuivra sa scolarité.

L'adolescent est en effet tenu d'élaborer des projets qui vont concerner sa vie future, et ceci sous l'influence des sollicitations familiales, aussi bien que de celles de l'institution. Les voies dans lesquelles il doit s'engager sur les plans scolaires et professionnels, lui sont présentées et décrites tout au long de l'année scolaire sous les formes les plus diverses. Celles-ci comprenant la distribution et le commentaire de brochures d'information sur les études et les professions, jusqu'à la relation individuelle avec une personne spécialisée dans les problèmes d'orientation scolaire et professionnelle. Le statut d'adolescent et d'élève assigne à l'individu une attitude de spectateur, ou au mieux, d'acteur imaginaire pour tout ce qui se trouve hors de son entourage immédiat. Dans la plupart des cas, l'aboutissement des filières où il désire (ou doit parfois...) s'engager, lui est le plus souvent présenté et décrit sans qu'il en ait une connaissance personnelle et directe. Les actions d'information effectuées auprès des élèves permettent de préciser, par contre, la nature et l'importance des connais-

(1) L'obligation scolaire se termine à 16 ans ; en fait à 15 ans pour les élèves ayant effectué le premier cycle du second degré.

(2) Pour notre population, tous les élèves désirent poursuivre des études.

sances les plus adaptées à la voie professionnelle souhaitée. Cette pré-structuration des choix professionnels s'effectue d'abord en termes de stratégies scolaires.

Les motivations scolaires et professionnelles au niveau de la classe de troisième apparaissent souvent exprimées à la fois en termes de durée d'études et de choix professionnel. L'adolescent reformule ainsi des informations récemment enregistrées et lie effectivement "l'investissement scolaire à l'investissement professionnel".

II - LES PROJETS DES ELEVES ET L'EVOLUTION DES STRUCTURES SOCIALES

La société prolonge, pour ses propres besoins qui sont surtout économiques, la scolarité des adolescents. Ceci nous introduit à une autre notion également développée par R. MARTIN :

"Les motivations scolaires et professionnelles de l'adolescent sont suscitées par la société et bloquées par elle au niveau des tendances". (1)

Nous ne développerons pas le fait bien connu que "la société organise l'éducation et l'enseignement en fonction de son propre conservatisme sociologique, en fonction des besoins qu'elle pense avoir et de la manière dont elle pense pouvoir utiliser ses jeunes" (2). Le nombre, la spécificité des qualifications professionnelles augmentent avec l'évolution industrielle et sociale des sociétés.

Une autre caractéristique importante réside dans la disparition de certains emplois et l'apparition d'emplois nouveaux. Ce phénomène de "transformation" des métiers a acquis une importance telle, qu'il est devenu actuellement banal de considérer que la plupart des individus sera destinée

(1) MARTIN (R.) : op. cit. p. 149. La tendance correspond à une situation velléitaire qui peut s'affirmer en processus motivationnel si les motifs ou l'environnement sont modifiés. Elle peut aussi correspondre à un mécanisme de substitution.

(2) *ibid.* pp. 350-351.

à occuper plusieurs emplois au cours de sa vie professionnelle (1). Cette évolution des structures sociales peut avoir des répercussions au niveau individuel notamment en préparant, en conditionnant l'individu à la notion de "mobilité professionnelle". Un des moyens les plus sûrs de faciliter des adaptations ou des inadaptations professionnelles futures, consiste à élever le niveau général des connaissances. Ce qui permet aussi de répondre aux exigences de nombreuses qualifications professionnelles en ce qui concerne les durées de formation.

Cette transformation des structures de la société peut ne pas être ressentie individuellement. En particulier, les élèves de troisième ne construisent pas leurs projets scolaires et professionnels en fonction ou en tenant compte, d'un recyclage professionnel très probable. Poursuivre, après la classe de troisième, des études générales est une option qui correspond à un choix, mais également à un refus d'opter dans l'immédiat pour un cursus professionnellement déterminé ou trop spécialisé. La préoccupation, qui voudrait qu'un niveau général le plus élevé possible permette ultérieurement des reconversions professionnelles, n'apparaît pas chez les élèves de troisième, ainsi que nous avons pu le constater au cours de nos entretiens. Ces mêmes adolescents expriment nettement et fréquemment, par contre, le lien qu'ils établissent entre la hiérarchie socio-professionnelle et la durée des études. Ils estiment également que, parvenus en classe de troisième, ils ne possèdent pas assez de connaissances pour affronter le monde du travail (2).

-
- (1) REUHLIN (M.) : L'enseignement de l'an 2000, Paris, P.U.F., 1973.
p. 24 - THUILLIER considère que, du fait du progrès technique, celui qui apprend un métier en 1970 ne l'exercera vraisemblablement plus en 1990.
p. 26 - Pour RICHTA l'accumulation et l'évolution des connaissances ont une incidence directe sur la transformation des techniques et de l'économie, la principale conséquence étant que : "alors que toute la vie productive d'un homme pouvait, au début du siècle, se dérouler sans bouleversement fondamental des techniques, le producteur de notre temps peut être le témoin de trois ou quatre transformations radicales de son activité".
- (2) "Faire des études, c'est augmenter ses chances de réussite professionnelle". Cf annexe n° 38.

Un choix scolaire et professionnel précis tel que la préparation d'un B.E.P. en deux ans, nous semble correspondre à certains "motifs du SUBI". Ce projet de s'insérer le plus rapidement possible dans la vie active résulte souvent de certaines "pressions de l'environnement" telles que les résultats scolaires, l'âge, les conditions socio-économiques. Cette hypothèse nous apparaît plus vraisemblable que celle qui voudrait que les élèves choisissent une formation professionnelle qui leur facilitera ultérieurement une certaine mobilité professionnelle ou des "recyclages". Nous avons pu observer au cours des entretiens, que les élèves qui choisissent une formation professionnelle courte (deux ans ou trois ans d'études après la troisième), expriment souvent leur découragement vis-à-vis de leurs résultats scolaires, leur manque d'intérêt pour les études et la vie scolaire, ainsi que leur sentiment d'être trop âgé pour aborder des études plus longues.

Pour rejoindre à nouveau les conceptions de R. MARTIN :

"Ces changements (il s'agit de ceux qui concernent les professions) sont imposés par les structures mais... ils ne sont pas forcément vécus psychologiquement ; en d'autres termes, ils ne sont pas insérés dans les processus motivationnels comme étant des motifs connus et dominés".

On peut, par contre, trouver dans l'évolution des structures scolaires, la traduction des besoins immédiats et plus lointains de la société vis-à-vis des jeunes qui sont appelés à s'insérer plus ou moins tardivement dans le monde du travail.

Ainsi, sans refaire un historique détaillé des formations scolaires proposées par l'éducation nationale, nous soulignerons certains points qui semblent correspondre à nos analyses précédentes.

III - STRUCTURES SCOLAIRES ET BESOINS DE LA SOCIÉTÉ

Le rapport de la commission "Education et Formation" du Commissariat Général au Plan (1) définit ainsi la finalité de l'enseignement :

(1) Commissariat Général du Plan : rapport de la commission "Education et Formation", préparation du VIIème Plan, Paris, La Documentation Française, 1976.

"Le système éducatif doit avoir pour but de permettre aux jeunes de comprendre le monde et la société où ils vivent, tout en les préparant à y tenir une place d'adultes dans la vie sociale et professionnelle".

Il considère comme important de "maintenir la qualité d'un enseignement secondaire ouvert à tous". L'accès à l'enseignement du second degré s'est généralisé sous l'effet de l'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans (décidée en 1959, entrée dans les faits en 1967) et de la suppression en 1961, de l'examen d'entrée en sixième. Ce mouvement est d'ailleurs d'une ampleur considérable : d'après une statistique de l'I.N.S.E.E. (1) en 1972 : le second degré scolarise quatre vingt dix mille élèves, il en regroupe cinq millions trente huit mille en 1976, soit cinquante six fois plus !. Cette progression générale de la scolarisation s'accompagne d'une amélioration effective de la qualification de l'ensemble de la population, comme le montrent les tableaux suivants.

SCOLARISATION DE LA TRANCHE D'AGE 15-16 ANS
ENTRE LES DIFFERENTS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT (2)

Années Niveaux d'enseignement	1962-1963	1972-1973
Elementaire	0,4 %	0,2 %
Spécial	0,2 %	1,1 %
1er cycle	19,3 %	26,4 %
2ème cycle court	16,2 %	23,5 %
2ème cycle long	16,5 %	26,0 %
Supérieur	0,04 %	0,02 %
Total	52,64 %	77,22 %

(1) Rapportée par PLENEL (E.) : la lutte contre l'échec scolaire, Journal "Le Monde", vendredi 17 octobre 1980.

(2) Commissariat Général du Plan : rapport de la commission "Education et Formation", préparation du VIIème Plan, Paris, La Documentation Française 1976.

REPARTITION DE LA POPULATION TOTALE NON-SCOLARISEE
AGEE DE 15 ANS ET PLUS
SELON LE DIPLOME LE PLUS ELEVE OBTENU

	Niveau de diplôme le plus élevé obtenu							Total
	Aucun Diplôme	C.E.P.	C.A.P. ou équivalent	B.E.P.C. avec ou sans CAP	Baccalauréat ou Brevet de Technicien	Diplôme Supérieur à la 2ème partie du bacc.	Non déclarée	
1962	48 %	33 %	5,3 %	5,1 %	4,7 %	2,0 %	1,9 %	100
1972	38,8 %	30,5 %	11,6 %	7,9 %	6,5 %	4,5 %	0,2 %	100

"L'évolution rapide des techniques, les difficultés de prévision concernant les besoins exacts de l'économie, les nécessaires mobilités en cours de carrière, exigent que les jeunes bénéficient de plus en plus d'une formation professionnelle de base correspondant aux principales familles de métiers, excluant une spécialisation trop précoce". (1)

Pour répondre à de telles exigences, l'amélioration du "savoir général de base" (2) s'est accompagnée d'un développement des formations technologiques et professionnelles. Celles-ci se caractérisent essentiellement par l'augmentation de la durée des scolarisations proposées, et par le souci de procurer des formations de base au caractère polyvalent, excluant une spécialisation trop précoce. Progressivement, et à partir de 1967, les B.E.P. (3) ont remplacé nombre de C.A.P. (4) de l'enseignement technique court. Ces nouveaux diplômes sanctionnent une formation correspondant aux principales familles professionnelles et non plus à un métier particulier comme le C.A.P. Cette formation suffisamment ouverte "peut permettre une orientation progressive... sans obligation à un choix quasi définitif à la sortie du premier cycle éducatif.

(1) MARTIN (R.) : op. cit. p. 49.

(2) Ibid. p. 47.

(3) Le Brevet d'Etudes Professionnelles qualifie pour un secteur professionnel, exemple : B.E.P. agent administratif. Sa préparation s'effectue en deux ans après la classe de troisième.

(4) Le Certificat d'Aptitude Professionnelle conduit à une formation d'ouvrier ou d'employé qualifié pour un métier précis, exemple : C.A.P. tapissier d'ameublement. Sa préparation s'effectue en trois ans après la classe de cinquième.

Elle présente aussi de meilleures garanties vis-à-vis de l'emploi..."

La création, également en 1967, du Baccalauréat de Technicien (1) répondait au désir de revaloriser l'enseignement technique en introduisant un diplôme ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur, notamment aux Instituts Universitaires de Technologie.

Les finalités de l'enseignement supérieur sont également élargies. C'est ainsi que l'Université, tout en poursuivant sa mission traditionnelle de formation d'enseignants et de chercheurs, propose, depuis 1968, des formations directement professionnelles telles que les maîtrises de gestion ou les maîtrises de sciences et techniques.

Les liens existant entre le monde social et économique et l'enseignement sont nombreux ; ils sont également très complexes. Les efforts réalisés, par les sociétés organisées pour tenter d'adapter leur système éducatif à une évolution prévisible ou probable du monde économique, peuvent en constituer des preuves. Pour la France, le Commissariat Général au Plan s'efforce de répondre à des préoccupations qui concernent le court terme -l'insertion professionnelle-, mais aussi le moyen terme et le long terme. Nous avons déjà cité le rapport "Education et Formation", préparation du VIIème Plan. Certains résultats caractéristiques des travaux de cette commission peuvent être rapprochés de ceux envisagés par des recherches beaucoup plus générales. Un exemple de ces dernières est fourni par le PLAN EUROPE 2000 qui se fixait pour objectifs de "dégager les problèmes futurs de l'Europe et de concevoir si possible des "modèles" au sens formel du mot, pour la société européenne de demain..." (2). L'un des projets concernait l'éducation et l'homme du XXIème siècle. De ce dernier, nous extrairons quelques données de caractère général que nous rapprocherons de celles plus "concrètes" qui concernent le système éducatif français, telles

(1) Ce diplôme obtenu après trois ans de scolarité (après le premier cycle du second degré), offre une formation plus polyvalente que le Brevet de Technicien créé en 1964 dont les études sont spécialisées dès la classe de seconde ; aucun changement n'étant possible au niveau de la classe de première. Certains B.T. peuvent permettre la préparation en deux ans de Brevet de Technicien Supérieur correspondant (exemple : Le Brevet de Technicien Supérieur Chaudronnerie, Tuyauterie Industrielle peut être envisagé après l'obtention du B.T. de la même spécialité).

(2) REUCHLIN (M.) : L'enseignement de l'an 2000, Paris, P.U.F., 1973, p. 5.

qu'elles sont présentées par la Commission "Education et Formation" du VIIème Plan.

L'évolution de la population active, d'ici à l'an 2000, sera caractérisée par un certain nombre de phénomènes.

"La décroissance du nombre des emplois agricoles (secteur primaire) est prévue dans tous les pays. Dans plusieurs d'entre eux, ces emplois représenteront en 2000, moins de 5 % de la population active". (1)

ENSEIGNEMENT AGRICOLE
EVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT
TECHNIQUE AGRICOLE PUBLIC

	1971-72	1974-75	Evolution
Cycle court général (4ème, 3ème, accueil)	23 %	16 %	- 7 %
Cycle court technique (B.A.A., C.P.A., C.A.P.A., B.E.P.A.)	23 %	31 %	+ 8 %
Cycle long général (3ème, accueil)	11 %	2 %	- 8 %
Cycle long technique (B.T.A., Bacc. D')	37 %	40,5 %	+ 3,5 %
Classes supérieures (T.S. et classes préparatoires)	6 %	6 %	-

B.A.A. : Brevet d'Apprentissage Agricole
 C.P.A. : Classe préparatoire à l'apprentissage
 C.A.P.A. : Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole
 B.E.P.A. : Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles
 B.T.A. : Brevet de Technicien Agricole
 T.S. : Technicien Supérieur
 D' : Baccalauréat série D'

(1) REUCHLIN (M.) : op. cit. p. 33.

On observe effectivement une baisse très sensible des effectifs en ce qui concerne l'enseignement général (court et long), une augmentation relativement peu sensible en ce qui concerne les cycles techniques (long et court).

Une confirmation indirecte du phénomène peut être retrouvée dans l'observation du tableau suivant. Les effectifs du second cycle court technique diminuent (sur une durée de cinq années) en ce qui concerne les secteurs primaires et secondaires. Or, la prévision de l'O.C.D.E. (1) concernant le secteur secondaire indiquait une relative stabilité des emplois. Même si cette hypothèse était infirmée pour cette durée (c'est-à-dire augmentation des emplois dans le secteur secondaire), elle ne pourrait alors que constituer, à un "meilleur degré", l'indice d'une baisse des effectifs du secteur primaire (puisque globalement les effectifs concernant les secteurs primaire et secondaire diminuent).

"La relative stabilité du secteur secondaire (industrie) considéré globalement, recouvre d'importants transferts de la population active secondaire de certains secteurs (alimentation, textile, habillement) vers d'autres (électricité, chimie, matières plastiques), c'est la croissance du secteur tertiaire qui constitue cependant le fait le plus important". (2)

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU SECOND CYCLE COURT
PREPARANT AU C.A.P. OU AU B.E.P.
(enseignement public et privé)

	1970-71	1974-75	Ecart
Métiers des secteurs primaires et secondaires	371 876	360 993	- 10 883
Métiers du secteur tertiaire	273 843	339 431	+ 65 588

La croissance du secteur tertiaire est ici très nettement marquée.

(1) O.C.D.E. : Organisation du Conseil de l'Europe.

(2) REUHLIN (M.) : op. cit. p. 33.

IV - UNE CONCEPTION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Ces rapprochements que nous venons de faire sont rapides et sommaires et ne prétendent pas refléter les études extrêmement riches et nuancées dont ils sont extraits.

Ils peuvent cependant nous faire mieux comprendre que les motivations scolaire et professionnelle de l'adolescent sont suscitées par la société. C'est en effet le monde social et économique qui organise le système éducatif, lui impose ses remaniements les plus subits et les plus profonds en ce qui concerne sa structure et ses divisions en cycles (longs et courts) comme ses finalités professionnelles (enseignement général, technique, agricole, etc...). Partant de ce point de vue, nous concevons la motivation scolaire d'une manière très générale, et en ce sens nous ne prétendons pas la définir. La motivation scolaire sera envisagée comme étant la transformation et la récupération (en vue d'une finalité professionnelle) par la société, d'un désir de savoir. Ce "désir de savoir" est propre à l'individu ; il n'est pas créé par la société mais par contre utilisé par elle.

A partir de ce cadre très général, nous avons choisi d'étudier les effets du milieu scolaire sur les aspirations des adolescents.

Quelques remarques nous permettront de soutenir ce point de vue.
Pour R. MARTIN :

"L'analyse des problématiques motivationnelles nécessite que soient retenus tous les systèmes d'interaction apparents ou latents entre l'individu et son environnement. L'environnement recouvrant "toutes les données qui peuvent être émettrices de stimulations vers l'individu". (1)

L'influence que peut exercer l'école sur les projets, en particulier scolaires, des individus, nous a semblé relever des systèmes d'interaction qui lient l'individu à son environnement.

Mises à part, les études effectuées par les sociologues que nous

(1) Conférence donnée aux conseillers d'information et d'orientation de l'Académie d'Aix-Marseille, LOURMARIN, le 5 novembre 1980.

avons déjà évoquées, nous n'avons trouvé que de rares travaux évoquant ce type de problèmes.

Nous citerons cependant l'ouvrage de D. BAIN (1) qui rend compte de l'évolution d'une cohorte de 1 800 élèves genevois, suivis du cycle d'orientation jusqu'au baccalauréat. S'inspirant des méthodes de la psychologie différentielle, ce travail ne concerne cependant que de manière très lointaine, notre propos. Les motivations scolaires n'y sont abordées que de manière très indirecte par l'intermédiaire, par exemple, des facteurs de choix et de réussite scolaires, ou de norme d'orientation.

La recherche conduite par M. CHERKAQUI (2) relève de la sociologie de l'éducation. Comparant les systèmes éducatifs de sept pays occidentaux, l'auteur aboutit à un certain nombre de conclusions qui contredisent les idées communément admises sur les déterminants de la réussite scolaire. L'une des

"thèses centrales démontrée est que l'école constitue une institution originale dont les effets ne peuvent pas être expliqués par les déterminants sociaux extra-scolaires et les variables individuelles". (3)

En particulier pour l'auteur, ce sont les différentes filières du réseau scolaire (il s'agit des enseignements classique, moderne et technique) bien plus que le milieu d'origine qui semblent modeler l'identité de l'élève. Cette idée de l'existence d'un effet propre du milieu scolaire sur l'identité scolaire (c'est-à-dire les manières d'être, de penser et d'agir sur les conduites émotionnelles et les comportements de l'élève) nous a considérablement conforté et stimulé quant aux hypothèses et aux méthodes que nous avons envisagées et que nous allons maintenant exposer.

(1) BAIN (D.) : Orientation scolaire et fonctionnement de l'école, Peter Lang, Berne, 1979.

(2) CHERKAQUI (M.) : Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, P.U.F., 1979.

(3) Ibid. p. 10.

E - UNE PROBLEMATIQUE : L'ECOLE EXERCE-T-ELLE UN ROLE SUR LES MOTIVATIONS SCOLAIRES ?

Dans les ouvrages de Sciences Humaines s'intéressant à la scolarité, on rencontre très fréquemment l'idée que le trajet scolaire d'un enfant est soumis pour une large part aux influences qu'exercent sur son développement de multiples facteurs psychologiques, sociologiques et pédagogiques de son environnement social, également de son milieu familial.

Il n'est pas question de mettre en doute l'existence et l'importance de ces phénomènes régulièrement constatés. La position sociale occupée par la famille détermine bien d'une manière générale et la réussite scolaire de l'élève, et son orientation dans un type d'enseignement (1).

Mais qu'en est-il exactement de l'effet inverse ? Cette influence si souvent dénoncée de la famille et de la société serait elle la seule à infléchir le destin scolaire et social des individus ? Et la scolarité elle-même, ne jouerait-elle aucun rôle actif vis-à-vis de l'avenir des élèves ?

Ainsi formulé, le problème consiste à mettre en doute le fait, maintenant clairement établi, que le milieu social ou socio-culturel exercerait à lui seul une influence sur le trajet scolaire. Dans cette optique, on pose comme hypothèse que le milieu scolaire exerce une influence réelle et que celle-ci varie, en particulier selon les formes de scolarisation proposées à l'enfant.

Pour être plus explicite, on essaiera d'évaluer selon des critères de durée et de lieu précis, quelle est l'incidence, sur les projets et les attitudes des élèves, de deux formes de scolarité. Celles-ci, qui peuvent paraître proches, nous semblent en fait essentiellement distinctes : elles concernent les élèves scolarisés dans le premier cycle du second degré, lequel peut être accompli (en totalité ou en partie) en suivant un enseignement dit de type I ou un enseignement dit de type II (2).

(1) C'est ce que nous rappelons pp. 28 à 40.

(2) Programmes et horaires identiques conduisant au même diplôme : le BEPC.

Autrement dit, /notre hypothèse principale repose sur l'idée que, parvenus en fin de premier cycle (c'est-à-dire en classe de troisième), les élèves élaborent leurs projets d'avenir scolaire en fonction de la // filière scolaire suivie plutôt qu'en fonction de leur appartenance sociale. / Ainsi, les différences observables entre élèves ayant suivi des types d'enseignement différents devraient-elles être plus importantes que celles qui pourraient s'établir si les mêmes individus sont distingués selon leur niveau social d'origine.

De la même manière, nous essaierons d'apprécier comment peut se traduire, ou s'exprimer cet effet supposé du milieu scolaire. Au cas où effectivement les élèves de type I et de type II auraient des projets d'avenir scolaire différents, ces projets peuvent-ils s'accompagner d'attitudes qui distingueraient les élèves selon la forme de scolarité suivie plutôt que selon l'appartenance sociale ?

Dans cette dernière perspective, nous nous sommes surtout intéressés à deux influences possibles. L'une concerne le milieu familial dans ses rapports directs avec la scolarité de l'élève : les parents s'intéressent-ils à la scolarité ? Sont-ils informés des filières scolaires et professionnelles accessibles à leur enfant ? L'autre s'attache plus directement à la forme de scolarité suivie par l'élève : qu'est-ce qui a le plus intéressé (et le moins intéressé) l'élève au cours du premier cycle ? Qu'est-ce qui l'encourage le plus (ou le décourage) à poursuivre des études ?

Si ces aspects, qui correspondent plus à un vécu de la scolarité qu'à des dimensions propres à l'individu, apparaissent plus clairement selon le type d'enseignement suivi (et sous réserve qu'on ne les retrouve pas lorsque les élèves sont regroupés selon le milieu social), nous aurons ainsi des indices supplémentaires pour avancer que la forme de scolarisation s'accompagne chez les élèves d'attitudes différentes vis-à-vis de l'avenir scolaire et professionnel.

Ces attitudes, pour l'instant supposées, ne peuvent être que la résultante d'une interaction entre le milieu scolaire et l'individu. Elles ne peuvent cependant, à elles seules, expliquer ou rendre compte totalement des différences entre niveaux d'aspiration scolaire. Il s'agit simplement de montrer que ces attitudes sont observables, qu'elles accompagnent plus

nettement une forme de scolarisation et qu'elles participent également, dans une certaine mesure (1), à l'élaboration des projets de l'individu et à la construction de son avenir.

Comment méthodologiquement et techniquement mettre nos hypothèses à l'épreuve des faits ?

Il s'agit de trouver une variable qui représente les projets scolaires de l'adolescent, des sources de variation qui représentent, elles, les effets du milieu scolaire.

En ce qui concerne le premier point, nous avons choisi de nous intéresser au niveau d'aspiration scolaire des élèves. Nous accordons à cette variable le sens que lui a prêté F. ROBAYE (2). Pour cet auteur, cette expression est utilisée pour désigner le niveau d'accomplissement que le sujet espère atteindre, à plus ou moins longue échéance, dans des domaines qui engagent le cours même de sa vie. L'expression niveau d'aspiration est dans ce sens "réservée aux buts que le sujet se propose d'atteindre dans une activité ou un secteur d'activités dans lesquels il se trouve engagé" (comme la scolarité ou la profession par exemple).

Le problème le plus épineux est probablement celui posé par les effets supposés du milieu scolaire. Si l'on se propose, ce qui est le cas, de suivre durant une certaine période la scolarité d'un groupe d'élèves, il est hors de question de créer des situations ou des conditions d'observation susceptibles de produire et de traduire d'éventuels effets du milieu scolaire sur le devenir des individus. Outre une impossibilité institutionnelle radicale, une telle procédure qui s'apparente à la méthode expérimentale dans laquelle le chercheur lui-même fait varier les conditions d'observations, une telle procédure serait méthodologiquement inadéquate dans une perspective d'observation naturelle qui caractérise les études différentielles.

(1) Si l'on ne peut préciser l'importance exacte de ces attitudes, on peut cependant supposer à priori qu'elle est plus faible que celle jouée par les aptitudes et les connaissances.

(2) ROBAYE (F.) : Niveaux d'aspiration et d'expectation, Paris, P.U.F., 1957.

Aussi, s'agit-il bien de trouver des situations "naturelles" sur lesquelles l'observateur n'a et ne peut avoir aucune prise. Ces situations naturelles devront être telles qu'elles nous permettent, sans l'appui d'un artifice quelconque, de constituer des groupes de sujets répondant aux procédures d'observation requises par nos hypothèses. Les variations que nous espérons constater devront reposer sur des différences relevant de situations naturelles qui ne seront pas provoquées ou modifiées par la recherche elle-même. Ces groupes naturels, qui dans le cadre de l'observation prendront le statut de groupes expérimentaux, devront être constitués de telle manière que les différences observées sur les variables possédant le statut de variables dépendantes, puissent être imputées aux sources de variation qui nous intéressent.

La réponse à l'ensemble de ces conditions peut se trouver dans l'observation d'élèves effectuant le même parcours scolaire selon deux filières, qui ne diffèrent que par les pratiques pédagogiques dont elles constituent le lieu d'exercice (1).

Ces élèves peuvent également être regroupés selon leur appartenance sociale. Sans jamais intervenir sur les conditions de scolarisation des élèves, notre activité professionnelle nous a permis de recueillir, d'une manière traditionnelle, un ensemble d'informations. Ces données nous permettront d'effectuer des comparaisons sur des groupes d'élèves qui seront distingués selon la filière scolaire suivie ou l'origine sociale.

Nous pouvons maintenant préciser nos méthodes et nos techniques d'observation, ainsi que les caractéristiques de la population concernée.

(1) L'organisation de l'enseignement secondaire dans le premier cycle nous offre cette possibilité. Cf annexe n° 3.