Document généré le 15 juil. 2024 05:54

Revue des sciences de l'éducation

La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation

Pierre-H. Ruel

Volume 10, numéro 2, 1984

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900450ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900450ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Ruel, P.-H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, *10*(2), 247–260. https://doi.org/10.7202/900450ar

Résumé de l'article

À la suite d'un bref survol historique des explorations empiriques et expérimentales effectuées depuis plus de quatre décennies au sujet des difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaires, l'auteur propose une autre avenue d'investigation. Il s'agit, par le biais de la motivation (Nuttin), d'analyser les composantes significatives de l'adaptation et de l'apprentissage scolaires des élèves, en mettant en évidence que la motivation est largement suscitée par les perceptions affectivo-cognitives (particulièrement subjectives) que l'élève a de lui-même, de sa famille et de l'école.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1984

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. X, no 2, 1984

La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation

Pierre-H. Ruel*

Résumé — À la suite d'un bref survol historique des explorations empiriques et expérimentales effectuées depuis plus de quatre décennies au sujet des difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaires, l'auteur propose une autre avenue d'investigation. Il s'agit, par le biais de la motivation (Nuttin), d'analyser les composantes significatives de l'adaptation et de l'apprentissage scolaires des élèves, en mettant en évidence que la motivation est largement suscitée par les perceptions affectivo-cognitives (particulièrement subjectives) que l'élève a de lui-même, de sa famille et de l'école.

Abstract — Following a brief historical survey of empirical and experimental investigations of learning and school integration difficulties during the past four decades, the author proposes another orientation for investigating this problem. Using Nuttin's concept of motivation, the significant components of students' school integration and learning are considered. In particular, it is noted that motivation is greatly affected by the student's affective-cognitive perception of himself, of his family, and of the school.

Resumen — Después de haber sobrevolado brevemente la historia de exploraciones empíricas y experimentales efectuadas desde hace más de cuatro décadas, el autor propone una nueva avenida de investigación sobre las dificultades de adaptación y de aprendizaje escolar. Por intermedio del concepto do motivación (Nuttin), se trata de analizar los componentes significativos de la adaptación y del aprendizaje escolar de los alumnos, destacando que la motivación es suscitada en gran parte por las percepciones afectivo-cognoscitivas (particularmente subjetivas) que se hace el alumno de él mismo, de su familia y de la escuela.

Zusammenfassung — Im Anschluss an einen kurzen historischen Überblick über die empirischen und experimentellen Forschungen, die seit mehr als vier Jahrzehnten auf dem Gebiet der schulischen Anpassungs- und Lernschwierigkeiten unternommen worden sind, schlägt der Autor eine neue Untersuchungsrichtung vor. Mithilfe des Begriffs der "Motivation" (nach Nuttin) werden die bedeutenden Komponenten der schulischen Anpassung und des Lernens der Schüler analysiert, wobei hervorgehoben wird, dass die Motivation weitgehend durch die (besonders subjektiven) affektiv-kognitiven Vorstellungen geweckt wird, welche sich der Schüler von sich selbst, von seiner Familie und von der Schule macht.

L'adaptation scolaire[1] est un thème qui demeure toujours l'objet de nombreuses interrogations et de tentatives variées de compréhension depuis plusieurs décennies. Le problème est de taille; il prend toute sa dimension dans sa perspective d'inadaptation scolaire, à laquelle souvent s'ajoutent les difficultés d'apprentissage dont le thème *Contrat à vie* (du congrès de l'AQETA/QACLD, mars 1982) a signifié la lourdeur psychologique et sociale. Un tel thème n'était pas sans

* Ruel, Pierre-H.: professeur, Université de Sherbrooke.

souligner, entre autres, une sorte d'impuissance des agents de l'éducation et de l'enseignement, puis des spécialistes de l'inadaptation scolaire, à pénétrer la complexité factorielle, quasi inextricable, de ce phénomène psycho-pédagogique pour saisir les lois qui le régissent et comprendre la dynamique qui le sous-tend, en vue d'identifier et de préconiser des stratégies d'intervention pertinentes, cohérentes, efficaces.

Pourtant, on le sait, plusieurs discours pédagogiques et psychologiques, voire sociologiques, furent et demeurent l'objet de ce problème socio-scolaire, à la suite des diverses explorations théoriques, empiriques et expérimentales pour en saisir les mécanismes et dégager des voies de solution par des propositions d'instrumentations psychopédagogiques appropriées. Un bref survol historique rappellera les principales démarches engagées au cours des quatre dernières décennies.

Survol historique

Les premières tentatives s'inscrivent dans une approche à caractère neurologique. À la suite des travaux sur les localisations cérébrales[2], particulièrement des travaux sur l'aphasie[3], deux disciples de Kurt Goldstein[3], Heinz Werner et Alfred Strauss, ont interprété les difficultés d'apprentissage par le prisme des connaissances de la neurologie (voir à ce sujet: Bryan et Bryan, 1978; Geschwind, 1968; Hobbs, 1975), s'inscrivant ainsi dans une approche étio-symptomatique. Ils seront suivis dans ce mouvement par Laura Lehtinen et Newell Kephart[4]. Cependant, devant le caractère faiblement heuristique de cette approche en regard des problèmes d'apprentissage scolaire, s'est développée, au cours des années cinquante, et s'est implantée, au cours des années soixante, avec Frostig, Getman, Kephart, Kirk et autres, l'approche diagnostico-corrective (« diagnostic-remedial model ») à caractère corrélatif et inférentiel. Dénommée par la suite théorie des pré-requis instrumentaux, cette approche psychopédagogique focalise l'intervention sur la psychomotricité, le perceptivo-sensoriel et la psycho-linguistique. On sait que cette théorie, tant en ce qui concerne l'acte diagnostique que l'intervention didactique, n'a pu passer — du moins dans l'état actuel des connaissances — la rampe de la vérification scientifique de sa validité et de sa cohérence, et n'a su, dans la pratique scolaire, répondre aux besoins et aux attentes des enseignants.

Parallèlement à ces tentatives d'explication neurologique et psychologique, d'autres chercheurs, théoriciens et praticiens, se sont engagés dans des voies psychoaffectives, s'inspirant particulièrement de la psychanalyse et s'inscrivant dans une approche étio-symptomatologique à caractère médico-psychologique. Sigmund Freud (1936) a posé le problème des relations possibles entre la psychanalyse et l'éducation[5], ainsi qu'Anna Freud (1956). Mais c'est particulièrement à Aichhorn (1935) et à Erickson (1966) que l'on doit les premières applications de la contribution de la psychanalyse à l'éducation et à la rééducation. Par ailleurs, pour Bruno Bettelheim (1955, 1969), « éducation et psychanalyse s'opposent malgré la ressem-

blance de leur but ultime». Plus près de nous, il faut penser aux travaux de Louis Corman (1973) et de Georges Mauco (1968). C'est dans cette lignée que Hans Zulliger (1950) créa la pédanalyse[6] et que S.A. Neill (1972) fonda son école de Summerhill[7], il y a plus de quarante ans. Si ces contributions se sont surtout adressées aux comportements socio-affectifs et aux problèmes de l'adaptation sociale et scolaire, d'autres auteurs ont étudié le problème du rendement scolaire par le prisme de la psychanalyse, telle cette étude clinique de Rouart, Narlian et Simon (1960) sur l'échec scolaire, ou celle de Ginet (1970) sur l'échec en mathématiques et celle de Danon-Boileau et Lab (1962) sur l'inhibition intellectuelle. Cependant, ces diverses contributions n'ont pas eu l'heur d'apporter à l'éducateur et à l'enseignant des formulations pratiques propres à guider leurs stratégies d'intervention. L'approche psycho-affective, à caractère pathogénique, n'a pas réussi à transmettre aux milieux scolaires une réponse psychopédagogique de nature à suggérer des voies d'excellence sur la compréhension de l'inadaptation et de l'échec, encore moins — semble-t-il — des moyens d'intervention préventive et corrective. Comme l'écrit Bettelheim (1969), «l'éducation n'a pas su poser les bonnes questions à la psychanalyse et les psychanalystes n'ont pas fourni la bonne information».

Une autre approche, également à caractère psycho-affectif, a tenté de cerner le problème. Elle l'a abordé sous l'angle spécifique et positif de l'adaptation scolaire plutôt que de l'inadaptation. Malheureusement, son discours ne fut guère retenu... au détriment de l'enfance en difficulté. Dès 1954, en France, René Zazzo (1955) et son équipe de psychologues scolaires[8] s'interrogent sur cette perspective d'explication, devançant ainsi de plusieurs années ce qui deviendra l'axe central de la problématique actuelle. À ce sujet, René Zazzo (1964) écrit: «Le facteur le plus énergétique du rendement scolaire demeure encore au sein du phénomène de l'adaptation, adaptation de l'individu à lui-même et à son milieu». De son côté, Robert Lepez (1960), dans son étude sur l'adaptation scolaire au niveau secondaire, se réfère au syndrome général de l'adaptation, établi par Hans Selye, pour expliquer l'échec scolaire. Les travaux des psychologues scolaires français ont mis en évidence le grave problème de l'adaptation que vivent certains élèves lors du passage de l'école primaire à l'école secondaire. À ce problème, Bianka Zazzo (1982) apportera des explications éclairantes dans son remarquable ouvrage sur *Les 10-13 ans*. Dans un ouvrage antérieur Bianka Zazzo (1978), en subtile psychologue, nous révèle des difficultés d'adaptation analogues lors du passage de l'école maternelle à l'école primaire. Ces deux derniers travaux de Bianka Zazzo ouvrent des perspectives prometteuses pour la compréhension du phénomène d'adaptation et tracent la voie aux recherches scientifiques et empiriques sur le problème en cause.

Au terme de ce bref survol historique, certes incomplet (voir à ce sujet Fijalkow, 1983), force nous est de constater que les quatre dernières décennies de recherches fort diversifiées nous lèguent une problématique qui, à toutes fins pratiques, demeure tout entière. Certes, les efforts ne furent pas vains: les travaux

ont apporté certains éclairages sur la question; ils ont permis le dégagement ou la précision de plusieurs concepts; voire, ils ont suggéré certaines théories herméneutiques de l'adaptation, inégalement heuristiques toutefois, tout comme ils ont incité chercheurs et praticiens à abandonner certaines hypothèses ou théories qui se sont avérées d'un faible secours pour l'élucidation et la solution du problème. Mais, au terme de ce long périple scientifique et empirique, sommes-nous plus connaissants sur la question? Les milieux scolaires possèdent-ils une instrumentation pédagogique et didactique propre à répondre significativement aux besoins individuels de l'enfant vivant l'inadaptation et les difficultés d'apprentissage?

Ce n'est pas l'objet de cet article que de s'engager dans une analyse exégétique de ce « quasi-échec » de la psychopédagogie[9], bien que cette réflexion eût fort mérité d'en être le discours. Ouvrons plutôt nos horizons vers d'autres perspectives qui, espérons-le, permettront de tracer certaines avenues propres à suggérer des politiques et une instrumentation psychopédagogiques susceptibles d'inspirer et de guider l'action de l'éducateur tout autant auprès de l'élève en difficulté qu'auprès de l'élève dit régulier. Notre propos veut s'inscrire tant dans la dynamique d'une psychopédagogie de stimulation que dans celle d'une psycho-pédagogie de soutien et de réorientation, à l'intérieur desquelles s'insère l'interaction éducative des enseignants et des parents. Il s'agit, dans cet article, de poser des jalons d'une problématique qui sera l'objet d'investigation[10] et dont le thème porte sur les perceptions de soi et des autres, en tant que sources de motivation à l'adaptation et à l'apprentissage scolaires. En d'autres termes, l'objectif de cette investigation est d'analyser, par le biais de la motivation, les composantes significatives de l'adaptation et de l'apprentissage scolaires des élèves de niveau primaire.

La motivation

L'adaptation scolaire (ou l'inadaptation) se manifeste dans et par des comportements à caractère surtout socio-affectif, sans exclure, pour autant, la dimension cognitive. Le rendement scolaire est la résultante d'une performance dans divers champs d'activités, performance qui est l'expression de comportements à caractère surtout cognitif, mais dans lesquels intervient, aussi, le socio-affectif. Certes, entre les deux, adaptation et rendement, il existe une forte relation dans le sens d'une complémentarité interactionnelle: une bonne adaptation favorise un bon rendement; ce dernier facilite une meilleure adaptation. Tout comportement, du plus simple au plus complexe, est régi par un dynamisme endogène ou exogène (ou simultanément les deux) qui stimule le sujet à s'inscrire dans une relation, à s'engager dans l'accomplissement d'une tâche, c'est-à-dire à émettre ce comportement. Ce dynamisme est le déclencheur du niveau d'intensité, du niveau d'engagement du comportement. Selon la théorie de Joseph Nuttin (1980), ce dynamisme correspond à la motivation intrinsèque et instrumentale[11].

Le terme *motivation* est fort ancien dans les écrits psychopédagogiques scientifiques; cependant, il est loin d'être univoque. D'autre part, la motivation a

longtemps été frappée d'ostracisme dans l'étude du comportement humain. Encore de nos jours, « l'accord est loin d'être réalisé entre psychologues au sujet de la place qu'il convient de réserver à la motivation dans l'étude et l'explication du comportement » (Nuttin, 1980, p. 15-16). Malgré les nombreuses théories (voir Madsen, 1974; Weiner, 1974, 1980), le concept demeure encore confus, en raison même de son manque d'univocité. Souvent, il est simplement identifié à « intérêt » (un goût de...), sorte d'énergie exogène (Bryan, 1963, McKeachie et Solomon, 1958 et Walker, 1969: cités par Gilly, 1980, p. 108) et n'est perçu que comme un « effet de contagion ». Ainsi, Walker (1969) explique l'attitude de l'élève vis-à-vis d'une matière scolaire en fonction de son attitude vis-à-vis de son enseignant: il y a contagion « enseignant-matière » ou, si l'on préfère, déplacement de l'enseignant à la matière. Walker rejoint alors Bryan (1963), pour qui l'évolution de l'attitude de l'élève en regard d'une matière scolaire serait en relation avec son appréciation générale de l'enseignant. Dans cette optique, la motivation perd de son pouvoir de stimulation en raison du fait qu'elle est plus suscitée de l'extérieur du sujet qu'elle ne prend source dans ses dynamismes internes; elle revêt un caractère plus instrumental qu'intrinsèque: obtenir le succès dans une matière scolaire, par exemple, n'est qu'un moyen (instrument) de plaire au maître et non une finalité en soi. C'est ainsi qu'on parlera de parents motivants, de maîtres motivants. Alors fonction des aléas de la nature de la relation du sujet avec une autre personne, la motivation ne peut que difficilement se maintenir dans le temps; elle perd sa qualité de persistance. Défini dans ces limites, le concept ne peut guère être une source heuristique d'explication dynamique du comportement humain.

Une perspective autre suggère d'inscrire la motivation « dans la structure fonctionnelle de l'individu » (Nuttin, 1980, p. 91). La motivation ne dérive pas, alors, d'un stimulus externe; elle est, au contraire, inhérente à la structure fonctionnelle « sur la base de la complémentarité qui, selon Nuttin, caractérise les pôles de l'unité fonctionnelle individu-environnement » (id). Explicitons ce concept de motivation formulé par Nuttin et qu'il utilise dans son explication du comportement humain.

Nuttin (1980), considérant le comportement comme « essentiellement une fonction de relation », c'est-à-dire le comportement comme caractérisé par la nature et la qualité de la relation du sujet avec un objet ou une situation, situe « le point de départ de la motivation (...) dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à son environnement » (p. 12). L'auteur fait ainsi de la motivation le dynamisme endogène de cette fonction de relation, dynamisme qui déclenche, oriente et soutient, pour lui donner sa persistance, l'action du sujet. Il en résulte donc que l'individu, loin d'être indifférent aux objets et aux situations avec lesquels il entre en relation, établit, avec ces objets (incluant les personnes) et ces situations, certaines formes de contact et d'interaction qui s'expriment par des attractions ou des répulsions, ou qui témoignent des préférences ou des refus. Dès lors, attractions et répulsions ne sont que des manifestations externes du dynamisme endogène qu'est la motivation intrinsèque.

Ainsi inscrite dans le comportement, la motivation « consiste dans le fait que l'organisme s'oriente activement et de façon préférentielle vers certaines formes d'interaction » (Nuttin, p. 13). Cette préférence, d'intensité variée, qualifie la dynamique des relations comportementales entre l'individu et son environnement, puis donne à la motivation une signification toute psychologique. « Aspect dynamique et directionnel du comportement » (id, p. 29), la motivation doit donc être perçue comme une énergie endogène qui engage et oriente sélectivement l'action du sujet vers des champs électifs et lui permet de maintenir son action avec constance, continuité et tenacité (persistance et stabilité de l'action). C'est ce concept de la motivation que nous retenons, en raison de ses implications.

Double implication du concept

Cette conception psycho-dynamique de la motivation, que formule Nuttin (1980), devient fort inspiratrice pour la compréhension du comportement de l'élève dans ses tentatives et efforts d'adaptation et de rendement scolaires. Elle comporte des implications éducatives qui concernent les actions et les attitudes de l'éducateur. Dans cette perspective, elle suggère, en premier lieu, un énergique déplacement de pôle dans les tentatives d'explication et de compréhension (approche herméneutique)[12] des processus d'adaptation et de rendement scolaires, en vue d'ajuster l'acte éducatif ou rééducatif de l'enseignant aux conclusions de la démarche herméneutique. Ainsi, au lieu de centrer son attention sur l'individu-élève-isolé, l'enseignant (de même que les parents en regard de leur enfant) devra le percevoir comme essentiellement un être-de-relation, c'est-à-dire comme une personne en constante relation dynamique avec son environnement, donc en constante interaction. L'éducateur devra alors saisir que la nature et la qualité de cette relation sont propres à expliquer les sources de la direction du comportement et à traduire sa signification. Il pourra, en conséquence, s'inscrire dans une action éducative pertinente et cohérente en vue d'interagir selon les différences individuelles, telles qu'elles se manifestent dans une situation spécifique.

D'autre part, une telle conception de la motivation invite le chercheur à reprendre les travaux concernant l'influence de ce dynamisme endogène sur l'orientation et la signification du comportement de l'enfant, qu'il s'agisse de ses tentatives d'adaptation sociale et psycho-scolaire ou de son rendement scolaire. Mais, cette fois, le chercheur devra s'engager dans les voies nouvelles auxquelles le convient les recherches actuelles sur les perceptions de soi et des autres. L'intérêt d'une telle démarche consiste à s'inscrire dans la dynamique même de la motivation en vue d'identifier et d'observer ses sources de stimulation. On atteint, ainsi, le niveau de la *relation entre* la *motivation* et les *perceptions* affectivo-cognitives. C'est dans une telle optique qu'il faut situer, par exemple, les recherches portant sur le concept de soi (Butkowski et Willows, 1980; Ames et Felker, 1979; Rogers, Smith et Coleman, 1978), celles sur l'estime de soi (Bridgeman et Shipman, 1978), sur les expectatives quant à soi (Slavin, 1980; Schunk, 1981; Nicholls, 1979; Hutin, 1978).

Les conclusions de ces études tendent à suggérer, sinon à démontrer, que les comportements des individus sont largement fonction des perceptions affectivo-cognitives qu'il a de lui-même, des autres et des situations. On atteint donc, ainsi, le niveau de la *relation* qui existe entre la *motivation* et les *perceptions* de l'individu. Quelle est la nature de cette relation?

Motivation et perceptions

La motivation prend racine dans le caractère dynamique de la relation qui unit le sujet à son environnement ou à l'un ou l'autre de ses constituants. Selon le caractère positif ou négatif de cette relation (signification de la relation), l'individu établit des formes ou des modes de contact, d'interaction, qui s'expriment par des attractions ou des répulsions (à moins que ce ne soit l'indifférence!). En situation d'attraction, le sujet vit un «état motivationnel» (Nuttin) qui déclenche en lui *le besoin*, l'attirance, et l'engage ainsi dans un comportement positif et pertinent à l'objet de sa relation; en situation de répulsion, il fuit cet état de contrainte, se lançant dans des agirs autres, ou tout simplement le refuse (réactions de passivité), à moins que ne surgissent ou ne s'établissent d'autres modes de relation qui l'orientent vers des voies nouvelles de réalisation. Ce sont là diverses modalités réactionnelles. Elles marquent la nature de la résonance, particulièrement affective mais aussi cognitive[13], chez l'individu, de l'expérience qu'il vit hic et nunc ou qu'il a vécue. Ces comportements spécifient la signification affectivo-cognitive que revêt pour le sujet le type de relation établi entre lui et l'objet ou la situation, signification qui, répétons-le, le motive ou non à s'engager dans des voies de réalisation.

Cette signification *se dégage de la perception* que le sujet a des éléments constitutifs de la relation, y compris lui-même (où, alors, il devient à la fois sujet et objet). Le regard sur soi et sur autrui n'est jamais neutre. Ainsi donc, les perceptions favorables ou défavorables du sujet sur lui-même et sur les autres constituants de la situation relationnelle doivent être comprises comme des sources énergétiques importantes qui stimulent ou orientent la motivation ou, au contraire, en inhibent l'éclosion ou, tout au moins, en diminuent l'intensité.

Cependant, cette dynamique n'est pas unidirectionnelle: deux ou plusieurs personnes inter-agissent, impliquant, ainsi, un mouvement relationnel de l'une vers l'autre, et réciproquement. Elle s'insère, alors, dans un réseau d'inter-actions des perceptions des personnes en présence. La perception de l'une n'est pas sans influence, positive ou négative, sur la perception de l'autre, et réciproquement. S'il y a lieu de présumer que la réciprocité des perceptions positives favorise leur consolidation et est de nature à engager des relations positives entre les personnes en présence, aussi à stimuler la motivation de l'enfant, la dynamique interactionnelle se révèle autre lors d'une réciprocité de perceptions négatives ou dans une dynamique de perceptions antithétiques. Alors émergent (ou peuvent émerger) des relations plus ou moins conflictuelles de nature à susciter chez l'enfant des réactions négatives,

propres à inhiber à sa source l'élan motivationnel et à engendrer des comportements d'opposition, sinon déviants. Mais voilà un autre versant de la dynamique que nous ne pouvons, dans les limites de cet article, explorer plus longuement.

Quelques études

Au cours des dernières années, nombreuses furent les recherches qui ont interrogé les comportements de perception affectivo-cognitive. Les conclusions de ces travaux sont fort instructives sur l'influence stimulante ou perturbante, sur les tentatives d'adaptation, sur les perceptions que l'enfant a de lui-même et des autres, aussi sur celles des autres à son endroit, selon le caractère positif ou négatif de ces perceptions. Rappelons brièvement, ici, quelques constats concernant le concept et l'estime de soi, et les expectatives du sujet.

Le concept de soi

Gilly (1968) a observé que la perception favorable ou défavorable que l'élève a de son statut scolaire déclenche en lui, selon le cas, un sentiment de valorisation ou d'infériorisation. Nous référant à la théorie d'infériorisation d'Alfred Adler, largement développée par Carnois, nous pouvons facilement présumer l'impact, positif ou négatif, de cette perception sur le concept et l'estime de soi de l'enfant. Selon Galuzzi et Zucher (1977), un bon concept de soi (ou des autres) coïncide avec une meilleure adaptation sociale et scolaire ; ce qui se traduira habituellement par un meilleur rendement scolaire. Rogers et ses collaborateurs (1978) préciseront que cette relation est encore plus manifeste si elle est observée dans des groupes spécifiques d'appartenance sociale ; ce qui rejoint, en quelque sorte, les énoncés de la théorie de comparaison sociale de Festinger (1954). Par contre, un concept de soi négatif paraît être à la source d'un sentiment de défaite chez l'enfant et d'un rendement scolaire inférieur, selon Butkowski et Willows (1980). Devant l'échec, souvent l'enfant s'engage dans un mouvement de fuite, sinon de retrait, de la réalité scolaire, comportement qui peut s'expliquer, au moins en partie, par la « loi de l'effet » de Thurstone, reprise par Nuttin (1961) dans *Tâche, réussite et échec*. Situant le constat de Butkowski et Willows dans la théorie d'attribution causale de Weiner (1971, 1974), Rogers *et al.* (1978) ont d'ailleurs dégagé qu'il en résultait, chez l'enfant, une réaction d'abandon de l'effort. On rejoint, ici, mais par le biais seulement, une référence à la problématique de la motivation en regard des influences des perceptions affectivo-cognitives du sujet, comme source éventuelle d'explication des difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaires. Mais nous n'avons trouvé aucune étude récente qui traite spécifiquement de cette relation entre la motivation et les perceptions affectivo-cognitives du sujet.

L'estime de soi

Les études sur l'estime de soi ont permis de dégager des constats similaires, bien que, selon Rubin, Dorle et Sandidge (1977), les relations établies paraissent

présenter moins de cohérence, moins de constance et doivent être l'objet d'autres contrôles. Une bonne estime de soi se traduit, d'après Gordon (1977), en un meilleur rendement scolaire et en un meilleur contrôle de soi (Gordon, 1977 ; Moyal, 1977). Sans doute, c'est ce meilleur contrôle de soi qui sous-tend le comportement positif en classe, observé par Reynolds (1980), chez les élèves témoignant d'une bonne estime de soi[14]. Rappelons que, selon certains travaux (Lambert, Hartsought et Zimmerman, 1976 ; Lindholm, Touliotos et Rich, 1977), il y aurait une relation significative entre le comportement en classe et le rendement scolaire. À l'inverse, les auteurs cités marquent qu'une estime de soi négative se traduit par des réactions inverses de la part de l'élève. Enfin, une étude de Rubin (1978) précise que les réactions comportementales reliées à l'estime de soi s'intensifient avec l'âge (à partir de 9-10 ans) et seraient plus fermes chez les filles. D'autre part, aucune étude, à notre connaissance, n'a tenté d'établir de relation entre ces réactions et la motivation (du moins au sens de Nuttin).

Les expectatives

La nature et l'intensité des expectatives de réalisation du sujet sont également des indices significatifs des perceptions qu'il a de lui-même et, par ce biais, de son niveau d'aspiration (au sens de Lewin, 1944) et de motivation dans une sphère donnée d'activité. La théorie de Weiner (1980) propose à ce sujet des sources fructueuses d'explication et de compréhension, auxquelles de nombreux chercheurs se réfèrent pour interpréter leurs constats. Voyons les résultats obtenus par quelques études corrélationnelles.

À la suite de plusieurs autres, Raviv et Bar-Tal (1980) ont établi que les expectatives formulées par le sujet étaient fonction des rendements préalablement obtenus. Antérieurement, Kukla (1972) avait démontré que les échecs répétés étaient à l'origine d'expectatives négatives. En plus de dégager une forte relation entre le rendement scolaire en lecture et le niveau des expectatives, Butkowski et Willows (1980) confirment leur hypothèse sur la forte dépendance du niveau des expectatives par rapport à la valeur du concept de soi et de l'estime de soi du sujet. Ils font ressortir, de plus, que le lecteur faible manifeste moins d'expectatives de succès avant de s'engager dans la tâche. Dans une récente étude, Schunk (1981) formule ainsi la relation qui existe entre ces deux variables : l'expectative de réalisation est d'abord fonction de la perception qu'a le sujet de l'efficacité de sa performance (self-percept of efficacy), perception d'efficacité qui dépend du concept de soi et de l'estime de soi. Par ailleurs, et dans une autre direction, la perception qu'a l'enfant des attentes de ses parents à son endroit joue positivement sur son rendement scolaire, tandis qu'une absence de perception de ses attentes, de sa part, ou la non-émission par les parents de leurs attentes, déclenche un effet négatif (Entwisle et Hayduk, 1978 ; Chapman et Boersma, 1979). Cette dynamique se retrouverait dans les interrelations entre maîtres et élèves. Par ailleurs, nous n'avons pas rencontré de travaux qui se soient intéressés aux relations possibles entre les expectatives et la motivation.

Conclusion

Un bref survol historique a permis de dégager que nombreuses et diverses furent les tentatives d'explication des difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires. Cependant, force nous est de constater, comme plusieurs auteurs, que ni l'approche neurologique (conception organistique), ni l'approche inférentielle (conception diagnostico-corrective) n'ont su apporter une réponse propre à rencontrer les attentes des milieux d'enseignement et d'éducation. De même en fût-il des approches psychopathologique et psychanalytique. Par ailleurs, on sait également que d'autres travaux ont tenté et tentent encore de cerner cet épineux problème. Ceux-ci font appel aux conceptions psycho-affectives, psycho-sociales ou nettement sociologiques. Ils mettent particulièrement en cause la famille (dimensions socio-culturelle et psycho-linguistique surtout), l'école ou la société en général. Ces diverses recherches n'ont pas encore réussi à dégager des conclusions heuristiques propres à inspirer des stratégies d'intervention psycho-pédagogiques. Bien plus, comme il en est des autres approches, leurs conclucions présentent aussi un caractère d'incohérence (voir Fijalkow, 1983).

Cet état de la question nous a conduit vers une autre voie d'investigation, celle de la motivation au sens que donne Nuttin (1980) à ce concept. Par ailleurs, au cours de cette première démarche, nous avons été influencé par les conclusions des travaux sur les perceptions affectivo-cognitives des individus.

Il se dégage de ces diverses études que les comportements et les réactions de l'individu sont largement fonction de ses perceptions affectivo-cognitives. Un lien dynamique paraît exister entre, d'une part, la nature et le niveau des perceptions de soi (concept et estime de soi) et les expectatives de réalisation et, d'autre part, le niveau et la qualité réels de réalisation et la tenacité dans les tâches ou devant leurs difficultés.

Reliant ce construit au concept de motivation, nous avons alors formulé une première hypothèse[15]: l'émergence et l'intensité de la motivation seraient elles-mêmes en relation avec (sinon fonction de) la nature positive ou négative, favorable ou défavorable des perceptions affectivo-cognitives qui marquent la modalité relationnelle de l'individu avec lui-même et avec son environnement («adaptation de l'individu à lui-même et à son milieu», dirait René Zazzo). Ce type de relation fonctionnelle n'a guère reçu l'attention des chercheurs. C'est également l'opinion de Butkowski et Willows (1980), qui ont tenté un effort dans ce sens.

Il demeure problématique, aussi, d'identifier la direction de ces diverses relations. Ainsi, mais sans vouloir nous situer dans une approche étiopathogénique ou étiosymptomatologique, est-ce qu'un concept de soi inférieur et des perceptions de soi négatives sont antérieurs (causes) ou sont postérieurs (effets), ou les deux à la fois (causalité circulaire), d'un fonctionnement scolaire inférieur (adaptation et rendement)? À titre d'exemple: est-ce un bon rendement scolaire qui déclenche et

maintient la motivation, ou celle-ci qui est à l'origine d'un bon rendement scolaire? Ou sommes-nous en présence d'une dynamique cybernétique (rotation factorielle)? Selon Bridgeman et Shipman (1978), les données des recherches sur une telle problématique apportent des résultats équivoques, car elles supportent les trois possibilités. Cependant, déjà le fait de savoir qu'il existe une relation ferme et dynamique incite l'éducateur (parents et enseignants) à demeurer très attentif tant aux réalisations (*achievement*) de l'enfant ou de l'élève qu'aux perceptions (plus subjectives qu'objectives)[16] que l'enfant a de lui-même et des autres, sachant la dynamique interrelationnelle, sinon inter-actionnelle, entre ces deux groupes de comportement.

Par ailleurs, dans l'hypothèse d'une relation dynamique entre la motivation et les perceptions affectivo-cognitives du sujet, nous pensons que les interventions éducatives et rééducatives doivent s'effectuer au niveau des perceptions du sujet, particulièrement au niveau de ses concepts de soi et de son estime de soi. Nous présumons, en effet, que de saines et réalistes perceptions de soi provoqueront des expectatives et une estime de soi de même nature, propres à stimuler et à engager une dynamique motivationnelle. Toutefois, encore faudra-t-il savoir «instrumenter» l'éducateur pour qu'il puisse intervenir, en tenant compte des différences individuelles de chaque enfant, au niveau de ses perceptions, en vue de déclencher en lui les élans motivationnels. Mais là peut fort bien résider la pierre d'achoppement: nous ne connaissons encore que peu de moyens, peu de stratégies d'intervention, et la recherche scientifique demeure encore peu éloquente sur cette question, comme l'a également souligné McFadden (1978). C'est une des problématiques que nous entendons soumettre à l'observation empirique dans la recherche que nous avons commencée[10].

En définitive, nous pensons que le concept de motivation de Nuttin et les récents travaux sur les perceptions affectivo-cognitives, qui caractérisent les modalités de relation de l'individu avec son environnement, nous offrent les matériaux nécessaires à une relance de l'étude, dans une autre perspective, du problème aigu de l'adaptation scolaire et, par voie de conséquence, du rendement scolaire. C'est une problématique.

NOTES

1. Cet article est une version revisée d'une conférence prononcée par l'auteur à l'AQETA/QACLD, au congrès de mars 1982, dont le thème était «Contrat à vie».
2. Il s'agit, ici, des travaux de Broca et de Wernicke dans la deuxième moitié du XIX^{e} siècle, qui ont différencié l'aphasie expressive (Broca) et l'aphasie réceptive (Wernicke).
3. Sous l'influence de Jackson qui a critiqué la théorie des localisations, Head a poursuivi de façon systématique des études sur l'aphasie. Pour Goldstein, l'aphasie est un symptôme de lésions cérébrales, de même que d'autres détériorations perceptuelles et motrices.
4. Ainsi, en collaboration avec Lehtinen (1947) et avec Kephart (1955), Alfred Strauss a publié *Psychopathology and Education of Brain-Injured Child*, New York: Grune & Stratton.

5. À ce sujet, consulter les ouvrages suivants. A. Amado, *Freud et l'éducation*, Paris: E.S.F., 1974 et B.D. Grossman, « Freud and the classroom », in T.D. Roberts (éd.), *Four Psychologies Applied to Education*, New York: John Wiley and Sons, 1975, 63-69.
6. Pédanalyse: application des découvertes de la psychanalyse à l'éducation d'enfants normaux dans une perspective prophylactique.
7. À ce sujet, voir *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, de Ajuriaguerra (1974), p. 926, Paris: Masson et Cie.
8. Voir à ce sujet le numéro spécial sur l'adaptation scolaire de la revue *Enfance*, no 5, nov.-déc. 1954.
9. Même s'il y a relation entre l'échec de la psychopédagogie et celui de l'école, nous ne nous référons pas, ici, à ce dernier, dont Ajuriaguerra (1974) a traité dans son *Manuel de psychiatrie de l'enfant* (ch. 23), et qui fait l'objet du discours de plusieurs auteurs.
10. Recherche subventionnée par le Fonds F.C.A.C. (84-EQ-2063) et poursuivie avec la collaboration de René Lefebvre et Jacques Tardif, professeurs à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
11. Selon Nuttin (1980, p. 222-229), la motivation instrumentale est le fait de l'objet-moyen; c'est l'acte-moyen, c'est-à-dire l'engagement dans une autre tâche comme moyen d'atteindre l'objet-but ou objet final. La motivation intrinsèque (p. 91, 122-123) consiste en la relation requise (besoin) entre l'individu et l'environnement, « relation requise pour le fonctionnement (optimal) de l'individu ».
12. L'approche herméneutique se différencie de l'étiologique et de la nomothétique en ce qu'elle tente d'expliquer et d'interpréter les phénomènes conformément à certaines connaissances, à certaines observations sans, pour autant, tendre à établir des relations de cause à effet (étiologique), ni à formuler des lois (nomothétique). En raison de l'échec des approches étiologique et inférentielle, nous optons pour l'approche herméneutique qui, sans anticiper des modalités de relation entre « symptôme » et « facteur », suggère une observation objective des phénomènes en vue d'essayer de dégager et comprendre les dynamismes ou les mécanismes qui les sous-tendent.
13. Selon Daniel Lagache (1955), le concept de motivation ne dissocie pas l'intelligence de l'affectivité. Il tient ainsi compte de l'unité du psychisme. Voir *La psychanalyse*, « Que sais-je? », no 660, Paris: Presses Universitaires de France.
14. Toutefois, Reynolds (1980) précise que des recherches sont requises pour la compréhension de cette interaction.
15. Nous parlons de première hypothèse en raison du fait que le discours de cet article se situe dans un construit théorique plus large qui commande la formulation d'autres hypothèses. Sans doute aurons-nous l'occasion de revenir sur ces autres horizons.
16. Si les perceptions individuelles et personnalisées peuvent être objectives, elles sont plus fréquemment teintées de subjectivité par la coloration que leur donne le prisme de l'affectivité et aussi, dans certains cas, celui des déviations perceptivo-sensorielles proprement dites (Ruel, 1981). Cependant, qu'elles soient subjectives ou objectives ne diminue en rien l'influence qu'elles exercent sur le comportement du sujet, et, de ce fait, sur sa motivation.

RÉFÉRENCES

Aichhorn, A., *Wayward Youth*, New York: The Viking Press, 1935.

Ames, C. et D.W. Felker, Effects of self-concept on children's causal attributions and self-reinforcement, *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no 5, 1979, p. 613-619.

Bettelheim, Bruno, Psychanalysis and education, *The School Review*, vol. 77, no 2, 1969. Traduit par Bernard Jasmin, in R. Barande *et al.*, *Éducation et psychanalyse*, Paris: Hachette, 1973, p. 11-29.

Bettelheim, Bruno, *Truants from Life*, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1955.

Bridgeman, B. et V.C. Shipman, Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictors and third-grade achievement, *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, no 4, 1978, p. 17-28.

Bryan, Tanis H. et James H. Bryan, *Understanding Learning Disabilities*, 2e édition, Sherman Oaks, Cal.: Alfred Publishing Co., 1978.

Butkowski, I.S. et D.M. Willows, Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers, *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no 3, 1980, p. 408-422.

Chapman, James W. et Frederic J. Boersma, Learning disabilities, locus of control and mother attitudes, *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no 2, 1979, p. 250-258.

Corman, Louis, *L'éducation éclairée par la psychanalyse*, Bruxelles: Charles Dessart, 1973.

Danon-Boileau, H. et P. Lab, L'inhibition intellectuelle: valeur symptômatique, mécanismes et significations, *La psychiatrie de l'enfant*, vol. V, fasc. 1, 1962, p. 43-173.

Entwisle, D.R. et L.A. Hayduk, *Too Great Expectation: The Academic Outlook of Young Children*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.

Erickson, E.H. *Enfant et société*, Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1966 (2e éd.).

Festinger, Léon, A theory of social comparaison processes, *Human Relations*, vol. 7, no 2, 1954, p. 117-140.

Fijalkow, Jacques, *Les difficultés d'apprentissage en lecture: Comment les expliquer?*, Montréal: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, PPMF, série Recherches et Essais, nos 5 et 6, 1983.

Freud, Anna, *Initiation à la psychanalyse pour éducateurs*, Toulouse: Privat, 1969, Traduction de la 3e édition allemande parue en 1956.

Freud, Sugmund, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Paris: Gallimard, 1936.

Galluzzi, E.G. et K.B. Zucker, Level of adjustment and the self and the others concepts, *Psychology in the Schools*, vol. 14, no 1, 1977, p. 104-108.

Geschwind, N., Neurological foundations of Language, dans H.R. Myklebust (éd.), *Progress in Learning Disabilities*, New York: Grune and Stratton, 1968, (vol. 1).

Gilly, Michel, *Maître-élève: Rôles institutionnels et représentations*, Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

Gilly, Michel, L'élève en fonction de sa réussite scolaire: perception par le maître, par la mère et par l'élève lui-même, *Enfance*, no 21, 1968, p. 219-235.

Ginet, Dominique, Vers une approche clinique de l'échec en mathématique, *Bulletin de la Société A. Binet et Th. Simon*, vol. IV, 1970, p. 238-295.

Gordon, D.A., Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement, *Journal of Personality Assessment*, vol. 41, 1977, p. 383-386.

Hobbs, Nicholas (éd.), *Issues in the Classification of Children*, San Francisco: Jossey Bass, Publishers, 1975.

Hutin, Raymond, *Le rôle du choix dans la motivation des élèves au travail scolaire*, Genève: Département de l'instruction publique, Service de la recherche pédagogique, 1978.

Kukla, Andy, Attributional determinants of achievement related behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 21, no 2, 1972, p. 166-174.

Lambert, Nadine M., Carolyn S. Hartsough et Irla L. Zimmerman, The comparative predictive efficiency of intellectual and nonintellectual components of high school functioning, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 46, no 1, 1976.

Lepez, Robert, Adaptation à la classe de 6e, *Enfance*, no 1, 1960, p. 41-43.

Lewin, Kurt, Level of aspiration, dans *Personality and Behavior Disorders*, J. McV. Hunt (éd.), New York: Ronald Press, 1944, p. 333-378.

Lindholm, Byron W., Hohn Touliatos et Amy Rich, Influence of family structure and school variables on behavior disorders of children, *Psychology in the Schools*, vol. 14, no 1, 1977, p. 99-104.

Madsen, K.B., *Modern Theories of Motivation*, Copenhagen: Munksgaard, 1974.

Mauco, Georges, *Psychanalyse et éducation*, Paris: Aubier-Montaigne, 1968 (4e éd.).

McFadden, Craig L., Academic achievement motivation as a function of classroom responsiveness, *Journal of Experimental Education*, vol. 46, no 4, 1978, p. 41-44.

Moyal, B.R., Locus of control, self-esteem, stimulus appraisal, and depressive symptoms in children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 45, 1977, p. 951-952.

Neill, S.A., *Libres enfants de Summerhill*, Paris: Librairie François Mapéro, 1972.

Nicholls, J.G., Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading, *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, no 1, 1979, p. 94-99.

Nuttin, Joseph, *Théorie de la motivation humaine*, Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

Nuttin, Joseph, *Théorie, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine*, Louvain: Publications Universitaires de Louvain, et Paris: Béatrice-Nauwelaerts, 1961.

Raviv, A., D. Bar-Tal, *et al.*, Causal perceptions of success and failure by avantaged, integrated and disadvantaged pupils, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 50, 1980, p. 137-146.

Reynolds, W.M., Self-esteem and classroom behavior in elementary school children, *Psychology in the Schools*, vol. 17, no 2, 1980, p. 273-277.

Rogers, C.M., M.D. Smith et M. Coleman, Social comparaison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept, *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, no 1, 1978, p. 50-57.

Rouart, Julien, Raymond Narlian et Janine Simon, L'échec scolaire: Étude clinique, structurale et dynamique, *La psychiatrie de l'enfant*, vol. III, fasc. no 2, 1960, p. 333-403.

Rubin, Rosalyn A., Stability of self-esteem ratings and their relation to academic achievement: A longitudinal study, *Psychology in the Schools*, vol. 15, no 3, 1978, p. 430-433.

Rubin, Rosalyn A., Jeanne Dorle et Suzanne Sandidge, Self-esteem and school performance, *Psychology in the Schools*, vol. 14, no 4, 1977, p. 503-507.

Ruel, Pierre-H., Intégration visuo-motrice et troubles d'apprentissage, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, no 1, 1981, p. 97-113.

Schunk, Dale H., Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis, *Journal of Educational Psychology*, vol. 73, no 1, 1981, p. 93-105.

Slavin, R.E., Effects of individual learning expectations on student achievement, *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no 4, 1980, p. 520-524.

Weiner, Bernard, *Human Motivation*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

Weiner, Bernard (éd.), *Achievement Motivation and Attribution Theory*, Morristown, N.J.: General Learning Press, 1974.

Zazzo, Bianka, *Les 10-13 ans, garçons et filles en CM2 et en sixième*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

Zazzo, Bianka, *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

Zazzo, René et collaborateurs, *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire*, Paris: Presses Universitaires de France, 1955.

Zazzo, René, Les retards scolaires, *Bulletin de psychologie appliquée*, mars 1964.

Zulliger, Hans, *Les enfants difficiles*, Paris: L'Arche, 1950.