

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

*Le lien entre la relation enseignant élève et la
motivation des élèves*

Présenté par

GERARD Emma

Mémoire encadré par Florence BARA

Professeure en Psychologie cognitive et du développement

Membres du jury de la soutenance :

Florence BARA

Pascale AGUIRRE

Soutenu le 18/01/2023

Mots-clés : motivation, affectivité, relation enseignant-élève,
apprentissage, enseignement, soutien social perçu.

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

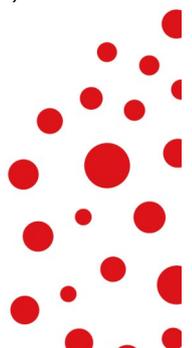
ÉDUQUER

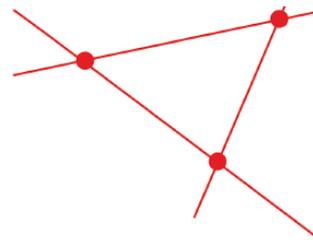
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES





Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e **GERARD Emma**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Le lien entre la relation enseignant-élève et la motivation des élèves

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à **Rodez**

le **10/01/2023**

Signature de l'étudiant.e

Remerciements :

Tout d'abord, je souhaite remercier les enseignants qui ont accepté de me recevoir dans leur classe afin de recueillir mes données ainsi qu'aux élèves qui ont répondu avec sérieux et sincérité au questionnaire que je leur ai donné.

Je souhaite aussi remercier mon encadrante de mémoire, Madame Florence BARA, qui m'a beaucoup épaulé et m'a prodigué de précieux conseils durant ce travail de longue haleine.

Une pensée va aussi à mes amis et ma famille qui ont été un vrai soutien moral et émotionnel durant ces deux années de master.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Remerciements : | 3 |
| Introduction..... | 5 |
| I- La motivation..... | 7 |
| a) Définition de la motivation..... | 7 |
| b) Théorie de l'autodétermination (TAD)..... | 8 |
| c) Théorie des buts..... | 10 |
| d) Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)..... | 11 |
| II – La relation enseignant élève (REE)..... | 14 |
| II.1) Caractérisation de cette relation..... | 14 |
| a) REE, attachement et affectivité..... | 14 |
| b) Le soutien social perçu (SSP)..... | 17 |
| II.2) Liens entre REE, motivation et réussite scolaire..... | 18 |
| III- Problématique : | 20 |
| IV – Partie empirique..... | 21 |
| IV.1.a) Participants et contexte de l'étude..... | 21 |
| IV.1.b) Instrument de mesure..... | 21 |
| IV.1.c) Procédure..... | 23 |
| IV.1.d) Recueil et traitement des données..... | 24 |
| IV.2) Résultats..... | 25 |
| IV.2.a) Lien entre le SEP et la motivation intrinsèque..... | 28 |
| IV.2.b) Lien entre le SEP et la motivation extrinsèque..... | 28 |
| IV.2.c) Lien entre le SSP et la motivation intrinsèque..... | 29 |
| IV.2.d) Lien entre le SSP et la motivation extrinsèque..... | 29 |
| IV.2.e) Lien entre l'affectivité et la motivation extrinsèque..... | 29 |
| IV.2.f) Lien entre l'affectivité et la motivation intrinsèque..... | 29 |
| IV.2.g) Lien entre le SEP et l'affectivité..... | 29 |
| IV.2.h) Lien entre l'apprentissage et la motivation intrinsèque..... | 30 |
| IV.2.i) Conclusion..... | 30 |
| IV.3 – Discussion..... | 30 |
| IV.3.a) Lien entre le SEP et la motivation..... | 31 |
| IV.3.b) Lien entre le SSP et la motivation..... | 32 |
| IV.3.c) Lien entre l'affectivité et la motivation..... | 32 |
| IV.3.d) Lien entre le SEP et l'affectivité..... | 33 |
| IV.3.e) Lien entre l'apprentissage et la motivation intrinsèque..... | 33 |
| IV.4) Les limites de cette étude..... | 34 |
| V – Conclusion..... | 35 |
| VI – Bibliographie..... | 36 |
| VII – Annexes..... | 40 |
| a) Annexe 1..... | 40 |

Introduction

La pandémie de COVID-19 que le monde a récemment connu s'est avérée bouleversante pour nos vies quotidiennes. Pendant près de six mois, les écoles se sont vues fermées afin d'éviter une augmentation des cas de la maladie. Les élèves devaient alors poursuivre leur scolarité chez eux, en ayant le numérique comme seul moyen de contacter leur enseignant. Malgré les efforts des professeurs pour poursuivre leurs enseignements, certains élèves n'avaient pas forcément les moyens numériques ainsi que l'envie de suivre cet enseignement à distance. D'ailleurs, selon une étude proposée par questionnaire anonyme à 253 élèves de Guadeloupe allant du collège au lycée, la majorité des élèves affirment avoir des difficultés à travailler de manière autonome chez eux (Issaieva, Odacre & al., 2020). Dans cette même étude, seulement la moitié des élèves disent ne pas abandonner la tâche quand celle-ci leur pose problème.

La pandémie a alors révélé l'impossibilité pour certains élèves de s'obliger à travailler seuls chez eux. Les enseignants ont-ils alors un rôle dans l'engagement des élèves dans les activités proposées ?

Pourtant, même sans une période exceptionnelle de pandémie, quand certains élèves se rendent à l'école avec beaucoup d'entrain, d'autres s'y dirigent contraints et cela se répercute sur leur attitude en classe ainsi que sur leur envie de participer aux activités proposées. Est-il possible de susciter l'intérêt chez les élèves grâce à des stratégies précises ? Selon Er-Razine (2021), la motivation serait le catalyseur de l'enseignement. Elle permettrait aux élèves de s'investir dans la tâche et d'être curieux.

D'autre part, Virat (2017) nous fait remarquer que l'affectivité qu'un élève porte à l'égard de son enseignant peut lui fournir un soutien déterminant, peu importe son âge. Cette forme d'attachement pourrait-elle aider les enseignants à motiver leurs élèves ?

Des travaux de recherche se sont demandé en quoi l'enseignant est un facteur de réussite scolaire des élèves. Selon Houssaye (1994), pour un grand nombre de personnes, l'enseignant se doit de « provoquer, susciter, diriger,

maintenir et développer les motivations de ses élèves ». Comment peut se définir exactement la motivation ? Les enseignants sont-ils capables de développer cette motivation chez leurs élèves ?

Dans le but d'entrevoir des réponses à ces questionnements, nous allons tout d'abord dans une première partie théorique développer le concept de motivation puis nous caractériserons ensuite la relation enseignant-élève (REE). Dans une deuxième partie, empirique cette fois, nous expliquerons notre méthode de recueil de données, exposerons nos résultats et confronterons ceux-ci aux travaux antérieurs dans une partie de discussion.

I- La motivation

a) Définition de la motivation

La motivation est un terme très largement utilisé dans nos sociétés modernes. Ici, nous nous évertuerons à attribuer à la motivation une définition psychologique du terme. Vallerand et Thill (1993) nous proposent la suivante : « la motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. ». Autrement dit, la motivation n'est pas seulement le déclenchement d'un comportement mais admet deux autres facteurs tout aussi importants : l'intensité et la persistance de ce comportement. Cependant, cette définition est large. Viau (2009) met en avant une définition plus adaptée au contexte scolaire : « la dynamique motivationnelle est un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ». Dans sa définition, Viau préfère parler de « dynamique motivationnelle ». Il considère que celle-ci n'est pas fixe et qu'elle est susceptible de varier selon des facteurs internes et externes (les facteurs relatifs à la classe, à l'école ou encore à la vie personnelle de l'élève, etc.), et est donc en changements constants, en évolution permanente.

Il est à noter que toutes les définitions de la motivation ne font pas consensus puisqu'il s'agit finalement d'un « construit hypothétique » comme l'ont mis en avant Vallerand et Thill dans leur définition.

D'autre part, selon Fenouillet (2016), d'autres facteurs causeraient le changement de nos comportements. Nous pouvons par exemple citer l'intérêt, la curiosité ou encore les émotions. Il précise aussi que la motivation n'est pas un facteur décisif dans la réussite scolaire d'un élève : « la motivation de l'élève n'est pas forcément en relation avec ses performances, un élève motivé n'est pas nécessairement un élève qui réussit ».

La motivation est un facteur important qui permet d'enclencher un comportement mais qui ne garanti pas forcément sa réussite. Selon Fenouillet (2016), en contexte scolaire, « il existe de nombreuses autres « causes » qui peuvent aussi bien et même mieux expliquer ces mêmes performances». Plusieurs théories visent alors à mieux comprendre le concept de motivation, comme la théorie de l'autodétermination par exemple.

b) Théorie de l'autodétermination (TAD)

Ryan et Deci (1985), psychologues américains, se sont intéressés à la manière dont les individus pouvaient tout aussi bien être actifs que passifs dans leur vie quotidienne. Les deux chercheurs supposent alors que chaque être humain cherche à satisfaire trois besoins psychologiques innés : les besoins de compétences, les besoins d'autonomie et les besoins de relations. À cela, ils ajoutent que les facteurs environnementaux sont la principale source d'entrave à ces besoins innés. La satisfaction de ces besoins contribue à augmenter ainsi qu'à ne pas altérer la motivation et la santé d'un individu. Ces auteurs distinguent trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Tout d'abord, la motivation intrinsèque correspond aux comportements internes à un individu tel que son intérêt pour la tâche ou son plaisir à l'effectuer par exemple. Elle « est basée sur... un besoin inné de compétence et d'autodétermination » (Deci & Ryan, 1985). Certains facteurs externes comme les évaluations sous pression ou encore les délais et les directives peuvent faire baisser le niveau de motivation intrinsèque d'un individu. Aussi, certains éléments comme la reconnaissance des sentiments ou la possibilité pour l'acteur de choisir pourraient renforcer la motivation intrinsèque puisque les individus ont l'impression d'avoir un plus grand sentiment d'autonomie. En contexte scolaire, il a été démontré que les enseignants qui encouragent l'autonomie de leurs élèves favorisent le développement de la motivation intrinsèque de ces derniers. (Deci, Nezlek &

Sheinman, 1981 ; Flink, Boggiano & Barret, 1990 ; Ryan & Grolnick, 1986). Ce type de motivation correspond au plus haut niveau d'autodétermination selon la théorie de Deci et Ryan (1985).

Toutefois, tous les individus ne peuvent pas être attirés par toutes les activités proposées, notamment en milieu scolaire. Ils agiront alors peut-être selon une motivation extrinsèque, c'est-à-dire pour des causes souvent externes ou instrumentales. Le recours à ce type de motivation implique non seulement l'attrait à une récompense qu'un individu obtiendra à l'issue d'une tâche, comme des félicitations ou encore, s'il s'agit d'une compétition, être vainqueur mais aussi la crainte d'une punition par exemple.

Deci et Ryan (1985) divisent ce type de motivation en quatre sous-catégories appelées « régulations », allant de la régulation la moins autodéterminée à celle qui l'est le plus :

- la régulation externe : satisfaire une demande externe ou attendre une récompense pour la tâche effectuée ;
- la régulation introjectée : elle correspond à la pression externe qu'il ressent, par exemple l'envie de faire plaisir à ses parents ou de correspondre à une norme de la société ;
- la régulation identifiée : l'activité semble personnellement importante ou permet d'atteindre des objectifs, pour l'avenir par exemple ;
- la régulation intégrée : les activités qui sont intégrées comme étant cohérente avec les valeurs de l'individu. Bien que semblable à la motivation intrinsèque, la régulation intégrée demande néanmoins des résultats et n'a pas pour finalité le plaisir d'effectuer la tâche.

En contexte scolaire, il est alors plus facile de faire intervenir une motivation extrinsèque chez les élèves puisque l'on peut attribuer des récompenses (encouragements, félicitations, etc.) ou créer une crainte (punition, résultat insuffisant). Malheureusement, ce type de motivation est beaucoup moins efficace sur l'apprentissage et la compréhension des notions que la motivation intrinsèque, notamment à long terme.

Pour finir, il existe aussi des activités qui ne déclenchent aucun type de motivation chez l'individu, il s'agit de l'amotivation. Ce type de motivation est le

niveau le plus bas de l'autodétermination. Deci et Ryan (1985) la définissent comme « le fait de ne pas avoir l'intention d'agir ».

Néanmoins, il semble important de préciser que Deci et Ryan ne considèrent pas qu'un être humain est en capacité d'être animé par de la motivation intrinsèque dans tout ce qu'il entreprend. Ryan et Connell (1989) affirment que les différents types de motivations se situent « le long d'un continuum d'autonomie relative ». D'autres théories permettent d'expliquer les processus motivationnels, c'est le cas de la théorie des buts.

c) Théorie des buts

Il est indispensable de comprendre que les élèves ne sont pas seulement plus ou moins motivé, en terme de quantité, mais cherchent aussi à atteindre des buts différents. La théorie des buts (Ames, 1992 ; Nicholls, 1989), cherche à comprendre quels sont les buts poursuivis par les élèves. Anderman et Maehr (1994) en distinguent deux : les buts de maîtrise et les buts de performance. Un élève qui vise des buts de maîtrise, aussi appelés buts d'apprentissage, cherchera à atteindre la compréhension des enseignements et l'amélioration de sa propre performance. Ici, plus on apprend, plus on se sent compétent. L'élève va faire son possible afin de tenter d'éviter de mal apprendre, de mal comprendre. En revanche, si un élève poursuit des buts de performance, d'ailleurs aussi appelés buts d'ego, il cherchera seulement à obtenir des jugements favorables de sa compétence ou encore à éviter les jugements négatifs de ses pairs ou de son entourage, ne pas paraître idiot. Dans cette perspective, réussir, être compétent, c'est faire mieux que les autres (Nicholls, 1984).

Selon le but poursuivi par l'élève, l'approche d'une même tâche devient totalement différente. Il existe alors deux conceptions différentes qui ne donnent pas la même définition à réussir et échouer. Les buts de performance peuvent conduire à une conduite de retrait, d'évitement (à quoi bon continuer si je suis incompetent ?) et peuvent même mener à la honte et à l'anxiété (Cosnefroy, 2004). Les élèves qui poursuivent ce type de but voient l'erreur comme une remise en question de leur

propre compétence. Ils auront tendance à abandonner puisque persuadés de ne pas pouvoir mener à bien la tâche. *A contrario*, pour un élève qui poursuit des buts de maîtrise, l'erreur est vue comme un feed-back, un moyen de mieux se connaître, s'améliorer. Alors, si un élève poursuit des buts d'apprentissage, il ne mettra pas en cause sa propre compétence mais va essayer de trouver une stratégie différente ou d'augmenter l'effort qu'il investit dans la tâche (Cosnefroy, 2004).

Certains chercheurs considèrent que certains buts peuvent contribuer à l'augmentation de la motivation intrinsèque : « les buts de maîtrise, en facilitant l'immersion dans la tâche, favoriseraient le développement de la motivation intrinsèque (Ames, 1992), tandis que les buts de performance produiraient l'effet inverse. » (Cosnefroy, 2004).

En outre, les auteurs insistent sur le fait que les buts de maîtrise seront généralement plus efficaces et bénéfiques pour les élèves que les buts de performance (Plante & al., 2013; Ryan & Deci, 2017). Nous verrons plus loin que les pratiques pédagogiques visent elles aussi soit un but de maîtrise, soit un but de performance. Pour terminer sur l'apport théorique de la motivation, il est important de mentionner le sentiment d'efficacité personnelle qui tient une place centrale dans le développement de la motivation des élèves.

d) Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Selon Zimmerman (2000), cela fait longtemps que les professionnels de l'éducation constatent que les croyances d'un élève sur ses propres compétences jouent un rôle essentiel dans sa motivation à apprendre. Le psychologue canadien Albert Bandura introduit alors le terme de « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP) pour désigner la perception qu'un élève a de ses compétences. Il en donne la définition suivante : « le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». (Bandura, 2003). Pour Bandura (2003), il est alors difficile d'obtenir des résultats dans une tâche si on ne croit pas en sa capacité

à réussir. Les recherches montrent que les élèves ayant un SEP élevé se fixent des objectifs plus élevés, régulent mieux leurs efforts, arrivent davantage à persévérer face aux difficultés qui se présentent à eux et gèrent mieux leur stress et leur anxiété (Galand & Vanlede, 2004). Il semble néanmoins important de préciser que, selon Bandura (1997), il est possible qu'un élève ait une perception de sa compétence élevée pour une tâche qu'il n'apprécie pas forcément et inversement. Mais alors, quels sont les facteurs qui déterminent le niveau de SEP d'un élève ? Bandura (1997) énonce quatre facteurs distincts, facteurs repris par Galand et Vanlede (2004) :

- Les expériences actives de maîtrise qui correspondent aux expériences antérieures de l'élève comme ses succès, ses erreurs ou encore ses échecs.
- Les expériences vicariantes qui se traduisent par la comparaison sociale qu'effectue l'élève. En effet, le SEP d'un élève peut fluctuer selon les échecs ou les réussites d'un pair surtout s'il le considère comme relativement similaire à lui. Aussi, en classe, le niveau de compétence perçu par un élève équivaut plus ou moins à sa position dans la classe au niveau des performances. Alors, si un élève se considère comme faible par rapport à ses camarades de classe, ses performances vont petit à petit décliner (Galand & Vanlede, 2004).
- La persuasion verbale qui regroupe tout ce qui se rapporte aux remarques, qu'elles soient positives ou négatives, vis-à-vis d'un élève. Cela peut être des feedback de la part de l'enseignant, des critiques ou des encouragements des personnes significatives pour l'élève ou encore des perceptions communiquées de façon non verbales comme des attentes ou le degré d'autonomie accordé à l'élève par exemple. Les apprenants sont souvent très sensibles à l'estimation de leurs compétences par leurs parents ou leur enseignant.
- L'état physiologique et émotionnel correspondant à la perception de leurs compétences par rapport à leurs caractéristiques personnelles comme l'âge et le sexe. Par exemple, Schunk et Pajares (2002) ont montré que les garçons avaient un SEP plus élevé que les filles dans les matières scolaires telles que les mathématiques ou la technologie par exemple qui sont dites « masculines ». Ce facteur serait alors « le reflet des stéréotypes que les élèves ont intériorisés via des influences sociales. » (Galand & Vanlede, 2004). Ce facteur correspond aussi à

l'état émotionnel de l'apprenant. Le SEP d'un élève aurait tendance à varier selon s'il se sent anxieux, stressé ou encore confiant. Souvent, l'apprenant va se référer à cet état psychologique en essayant de l'interpréter.

Une étude parue en 2013 a cherché à établir un lien entre la motivation et le SEP chez 30 000 élèves de 6ème. Pour cela, les auteurs de l'étude ont utilisé un questionnaire qui contenait l'échelle d'efficacité scolaire perçue élaborée par Bandura (1990) croisée avec l'échelle de motivation MD. Les résultats montrent qu'il y a une corrélation très forte entre la motivation intrinsèque et le SEP scolaire et une corrélation nulle entre la motivation extrinsèque et le SEP scolaire. Alors, selon cette étude, si un élève se sent performant, il prendra beaucoup plus de plaisir dans la tâche et travaillera pour son propre plaisir (Blanchard, Lieury, Le Cam, & Rocher, 2013).

Masson et Fenouillet (2011) font le rapprochement entre le SEP et la théorie des buts : si un élève s'engage dans un but de maîtrise, le SEP n'aura pas un grand impact puisque l'élève est dans une démarche d'apprentissage de nouvelles compétences. Par contre, s'il s'est engagé dans la poursuite d'un but de performance, le SEP va jouer un rôle majeur : si l'élève ne se sent pas assez performant il va être plus enclin à abandonner la tâche.

Il est alors très important qu'un élève ait un haut sentiment d'efficacité personnelle pour maintenir sa motivation dans la tâche dans laquelle il s'engage.

Grâce à tous ces éléments, il est possible d'établir le profil motivationnel d'un élève (Bouffard, Brodeur, & Vezeau, 2005). Celui-ci peut alors être décrit grâce à son sentiment d'efficacité personnelle, les buts qu'il poursuit et l'importance qu'il accorde à la matière scolaire. Ce profil motivationnel n'est pas figé, il se construit, se modifie, se structure au fil des apprentissages. Il va permettre de comprendre l'engagement et le rendement scolaire d'un élève.

Après avoir développé le concept de motivation dans cette première partie passons à la caractérisation de la relation enseignant-élève.

II – La relation enseignant élève (REE)

II.1) Caractérisation de cette relation

a) REE, attachement et affectivité

L'expérience scolaire d'un élève est fortement impactée par son enseignant. (Boulin & Claude, 2017). L'objectif premier d'un enseignant est de permettre à chaque élève de se construire en tant que futur citoyen. Pour cela, il doit mettre en place des stratégies, transposer le savoir pour le rendre plus accessible. Cependant, il n'y a aucune « bonne » méthode pour enseigner. En effet, un professeur doit prendre en compte l'imprévisibilité et les différences de chaque enfant. Espinosa (2016) décrit cette relation comme une « relation pédagogique au cours de laquelle les partenaires se rencontrent humainement, au-delà, ou en plus, du savoir à transmettre, transmis, à acquérir ou acquis. ». D'un point de vue psychologique, on peut considérer qu'il s'agit d'une relation affective. Felouzix (1997) ajoute que « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité ».

L'affectivité influe sur plusieurs composantes d'un point de vue psychologique : l'attitude, les émotions, le concept de soi, les attributions causales et la motivation. Nous nous pencherons seulement sur la dernière composante : la motivation. Comme dit précédemment, la motivation peut provenir de l'élève en lui-même mais l'enseignant doit créer les conditions nécessaires pour que les élèves restent motivés : « L'apprentissage et les conditions de motivation, ou d'engagement qu'il demande reposeraient donc, dans un premier temps, sur les expériences relationnelles scolaires et sur la relation de confiance que l'enseignant aura su établir entre lui et chacun de ses élèves. » (Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009). Les enseignants de l'école primaire ont aussi un avantage non négligeable : ils ont la même classe toute la journée et il n'est pas rare qu'ils gardent des élèves plusieurs années de suite. Selon Bergin & Bergin (2009), la relation construite avec les enfants développerait la motivation : les problèmes de

gestion de classe diminueraient et le rendement augmenterait. *A contrario*, un élève qui entretient une relation conflictuelle avec son enseignant aurait tendance à moins aimer l'école ainsi qu'à moins coopérer en classe.

D'une autre part, Houssaye (1994) nous précise que la motivation est à la fois une interpellation du maître et de l'élève. En effet, certaines pratiques d'enseignants favoriseraient soit les buts de maîtrise, soit les buts de performance. Si un enseignement vise des buts de maîtrise, les élèves auraient tendance à développer la curiosité dans les informations à apprendre, à diminuer les comportements d'évitement pour finalement avoir une plus grande satisfaction vis-à-vis de l'école. Les buts de performance, eux, contribuent à la mise en place de stratégies d'auto-handicap ou la tricherie chez les élèves et mèneraient à des résultats plus faibles ou encore à un état émotionnel négatif (Galand, Phillipot & Frenay, 2006). Selon ces mêmes auteurs, plus un élève apprécie sa relation avec son enseignant, plus il va poursuivre des buts de maîtrise et donc apprécier sa scolarité. À l'inverse, un élève qui a une mauvaise relation avec son professeur va davantage privilégier les buts de performance.

L'affectivité tient une place réelle dans la relation maître-élève et l'enseignant joue un rôle central dans l'investissement scolaire des élèves. Le rapport au maître devient d'ailleurs d'autant plus déterminant lorsque l'élève est en difficulté. D'ailleurs, Espinosa (2005) a mené une étude sur l'attente humaine et affective des élèves envers leur enseignant. Celle-ci a été mise en place grâce à une triple instrumentalisation (observation du comportement des élèves en classe, entretien semi-directif avec les élèves observés et épreuve du type projectif : cinq dessins représentant des situations scolaires, en salle de classe). Ce sont seize élèves de CE2 et quinze en classe de seconde qui ont fait l'objet de l'étude. Il apparaît que ce sont majoritairement les élèves en difficulté qui attendent plus d'affection. En effet, ils tendent à privilégier la dimension affectivo-relationnelle de cette relation, construisant même, pour certains, leur expérience scolaire sur leur relation à l'enseignant.

Pour finir, il existe une autre théorie permettant de caractériser la REE : la théorie de l'attachement. En effet, c'est dans les années 60 que John Bowlby, un psychanalyste anglais, développe cette théorie après des travaux qui portaient sur

la séparation précoce de certains enfants de leurs parents. Alors, selon lui, l'enfant a « une tendance innée à s'attacher spécialement à une figure : dans un groupe stable d'adulte, une figure deviendra une figure d'attachement privilégiée » (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015). Souvent, ce sont les parents qui tiennent ce rôle de figure d'attachement. Cependant, en dehors de son environnement familial, l'enfant doit trouver une autre figure d'attachement dans le but d'atteindre un sentiment de sécurité. Dans le cadre scolaire, les enfants devront s'attacher à d'autres adultes lorsque leur figure d'attachement principale ne sera pas présente, cet autre adulte étant le plus souvent leur enseignant. Ils deviendront alors des figures d'attachement « auxiliaires » (Bowlby, 1969). L'enfant va alors attendre de son enseignant qu'il réponde à ses demandes (Barbey-Mintz, 2015). La qualité de la relation entre un enseignant et son élève est alors d'une importance capitale puisqu'elle offre à l'enfant la possibilité d'apprendre en sécurité et d'être entendu par leur enseignant en cas de besoin tout en lui évitant du stress. Même si ce processus d'attachement est actif tout au long de la vie, ce sont les enfants qui ont le plus besoin d'une ou plusieurs figures d'attachements afin qu'ils se développent et grandissent en toute sérénité (Dugravier, Barbey-Mintz, 2015). Dans l'espace scolaire, cette figure d'attachement va permettre à l'enfant d'apprendre et surtout d'explorer la nouveauté sans nécessairement être accompagné par un de ses parents. Aussi, cet attachement va influencer la perception que se fait un enfant de sa propre compétence mais va aussi influencer sa motivation, sa confiance en lui et même l'intérêt qu'il porte à une tâche. (Bowlby, 1969)

Il est intéressant de relever que les enseignants ont eux aussi besoin de figure d'attachement puisqu'ils peuvent se trouver occasionnellement en difficulté quand plusieurs élèves les sollicitent d'un point de vue affectif. Mayseless et Popper (2007) montrent que ce sentiment de sécurité peut être recherché auprès des employeurs ou, dans le cas présent, auprès d'une institution : l'Éducation Nationale. Ensuite, la relation enseignant-élève repose sur une forme particulière de soutien : le soutien social perçu par l'élève.

b) Le soutien social perçu (SSP)

Le soutien social est un concept complexe. Cappe, Smock et Boujut (2016) dénombrent trois notions différentes : le réseau social aussi appelé l'intégration sociale (nombre et fréquence de contact, force des liens), le soutien social reçu (aides effectives reçues, comportements d'aide) et le soutien social perçu. Ces mêmes auteurs donnent une définition de ce dernier : « le soutien social perçu correspond au sentiment que la personne a (ou non) d'être aidée, protégée et valorisée par son entourage. ». Le soutien social perçu peut alors être mesuré par plusieurs dimensions comme la satisfaction du soutien que reçoit la personne, à quel point elle estime que ses besoins de soutien sont comblés ou encore la confiance en la disponibilité en cas de besoin qu'elle accorde au soutien (Brioux & Oubrayrie-Roussel, 2017).

Cappe, Smock et Boujut (2016), identifient quatre types de soutien différents :

- le soutien émotionnel : reconforter une personne dans le but de l'aider à traverser certains moments difficiles de sa vie ou ses moments de doute ;
- le soutien d'estime : reconnaître les compétences d'autrui ou lui montrer que l'on l'apprécie ;
- le soutien informatif : donner des conseils ou des informations à une personne concernant un problème spécifique ;
- le soutien matériel : soutenir une personne quand elle en a besoin en lui octroyant des moyens financiers (don ou prêt d'argent) ou matériels (services, prêt de biens).

Le soutien social perçu est alors d'une importance capitale dans le bien-être d'un individu. D'ailleurs, certaines études montrent une corrélation entre le manque de soutien perçu et l'apparition de certains troubles psychologiques (Brioux & Oubrayrie-Roussel, 2017). Néanmoins, l'âge de l'individu impacte beaucoup les sources de ce soutien social perçu. En effet, un enfant d'école primaire va davantage chercher ce soutien chez ses parents ou chez son enseignant tandis qu'un adolescent sera plus tenté de chercher ce soutien chez ses amis ou son partenaire amoureux. Dans la scolarité d'un enfant, il apparaît néanmoins que le soutien des parents est le plus souvent associé à la réussite scolaire.

II.2) Liens entre REE, motivation et réussite scolaire

Le soutien des enseignants va jouer un rôle sur la motivation des enfants grâce aux feed-back notamment, ce qui peut avoir des conséquences sur la réussite scolaire. Brioux et Oubrayrie-Roussel (2017), ont mené une recherche dans le but de voir quelles sont les corrélations entre le soutien social perçu et l'implication scolaire des élèves en classe de troisième grâce à l'échelle CASSS. Cette étude a été menée auprès de 300 élèves français âgés de quatorze ans en moyenne. Parmi ces élèves, environ 64 % estiment avoir très bien ou bien réussi leur scolarité jusqu'ici. Le reste des élèves sont dans la moyenne ou en difficultés. Les résultats montrent que parents et les enseignants sont les deux principales sources de soutien pour la dimension « persévérance ». Il apparaît alors que les parents et les enseignants (grâce aux feed-back notamment), au détriment des pairs, sont les plus fortement associés au plaisir de s'investir dans une tâche. En outre, les rôles des parents et des enseignants sont complémentaires auprès des adolescents dans ce contexte précis.

Le soutien social perçu détient un rôle majeur dans le bien-être des élèves. Le décrochage scolaire se produit souvent quand il y a de l'instabilité dans le cadre familial, une inadéquation avec l'apprentissage scolaire mais également une mauvaise relation avec l'enseignant (Brioux & Oubrayrie-Roussel, 2017).

D'autre part selon Er-Razine (2021), la notion d'affectivité joue effectivement un rôle dans la relation enseignant-élève mais il affirme qu'il est difficile de mesurer avec précision son réel impact. En effet, il confie qu'il est ardu de déterminer si c'est effectivement la relation affective qui favorise la motivation des élèves puisque, lors d'un travail de recherche, il est extrêmement difficile pour ne pas dire impossible d'enlever tous les éléments de contexte qui entourent l'élève comme son contexte socio-économique par exemple. Er-Razine (2021) a tout de même mené au Québec une étude sur 143 élèves allant de 8 à 11 ans sur quatre classes ayant une même enseignante. Cette étude vise à faire apparaître une éventuelle corrélation entre la motivation à apprendre des élèves et la dimension affective entre l'enseignant et l'élève. Pour cela, il a mis en lien les réponses à deux questionnaires. Le premier a

pour but de mesurer la motivation extrinsèque et intrinsèque des élèves avec des items comme « je vais à l'école parce que je suis supposé le faire » ou encore « je fais mes devoirs parce que j'ai choisi de le faire moi-même pour mon bien ». Ici, les élèves doivent répondre en entourant la réponse qui correspond le mieux à leur pensée, allant de 1 à 5. Le deuxième questionnaire, l'échelle de la qualité des relations interpersonnelles (EQRI), vise à mesurer les relations interpersonnelles avec des questions telles que « mes relations sont généralement harmonieuses », « sont valorisantes », « sont satisfaisantes », etc. Après rapprochement des réponses aux deux questionnaires, il apparaît qu'il existe une corrélation significative entre la dimension affective et la motivation extrinsèque des élèves (88%). Alors, selon cette étude, avoir une relation valorisante ou harmonieuse avec un enseignant permettrait d'augmenter l'engagement des apprenants en classe. Sa réciproque est malheureusement vraie aussi puisqu'un élève qui estime ne pas être valorisé ou qui n'a pas confiance en son enseignant a une tendance plus forte à être démotivé.

Pour finir, nous pouvons évoquer le lien entre la motivation intrinsèque des élèves et leur envie d'apprendre. Dans une étude récente, la motivation intrinsèque d'élèves au cours d'une résolution de problème a été analysée. Il en ressort que l'engagement de l'apprenant dans ses apprentissages dépend de son niveau de motivation intrinsèque de celui-ci. Si l'élève a un fort niveau de motivation intrinsèque, il va lui-même se fixer des sous-buts afin de résoudre le problème plus efficacement (Denet, 2021).

La relation enseignant-élève joue alors un rôle important dans l'apprentissage des élèves. Il semble néanmoins important de nuancer les propos. Virat (2017) rappelle que la REE doit se faire au cas par cas et ne peut pas être généralisée à toute une classe, puisque certains élèves auront forcément une meilleure relation avec leur enseignant que d'autres. Elle rappelle aussi qu'un élève peut avoir de l'affection à l'égard de son professeur sans que celui-ci soit nécessairement une figure d'attachement.

III- Problématique :

Dans de nombreux travaux récents, les enseignants sont vus, au même titre que les parents, comme des soutiens d'autonomie qui développent la motivation extrinsèque des élèves (Bureau, Howard & al., 2022). Néanmoins, la plupart des travaux effectués sur le sujet portent sur les élèves plus âgés, allant du collègue à l'université. Les travaux portant sur l'école primaire sont alors plus rares et souvent moins d'actualité. Aussi, la relation enseignant-élève fait l'objet de très peu de travaux en France. Les éléments recueillis dans la partie théorique proviennent d'ailleurs largement du Canada, où le système éducatif diffère légèrement du système français.

Le manque de travaux sur le sujet s'explique probablement par le fait que l'exactitude des résultats des études portant sur le lien entre la relation enseignant-élève et la motivation des élèves n'est pas assurée. En effet, comme l'a expliqué Er-Razine (2021), il existe de nombreux autres facteurs qui peuvent expliquer qu'un élève est plus ou moins motivé en dehors de la relation enseignant-élève. Il est difficile, voire impossible, d'isoler cet élément pour prouver l'existence de ce lien.

Comme mentionné dans la partie théorique, la motivation n'est pas seulement due à des facteurs externes mais comporte aussi beaucoup de facteurs internes comme la perception de soi ou le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). D'autre part, plusieurs types de motivations peuvent intervenir dans la scolarité des élèves. S'en dégage alors une problématique : peut-on définir un lien entre des éléments de la relation enseignant élève (affectivité et soutien perçu) et la motivation des élèves (buts poursuivis, SEP) ?

Grâce aux apports théoriques, il est possible d'émettre plusieurs hypothèses : il existe un lien entre le SEP et la motivation intrinsèque, entre le SEP et l'affectivité par exemple. En effet, s'il existe une bonne entente entre un élève et son enseignant, l'élève a des chances d'avoir un SEP plus élevé. Aussi, il existe probablement un lien entre les buts poursuivis par un élève et son sentiment d'efficacité. Finalement, on peut penser qu'il existe un lien entre le soutien perçu par les élèves et la motivation extrinsèque de ceux-ci. La mise en place d'un recueil de

données permettra peut-être de déterminer d'autres liens et de valider ceux énoncés plus haut.

IV – Partie empirique

IV.1.a) Participants et contexte de l'étude

Le questionnaire a été distribué à des élèves de cycle 3, et plus particulièrement des élèves de CM1 et de CM2. Ce sont 42 élèves qui ont accepté de répondre à l'étude, issus de quatre classes différentes.

Il est important de préciser que, dans l'une des classes interrogée, l'enseignante en poste lors de mon étude était remplaçante depuis environ deux semaines. Étant donné que nous étions en fin d'année scolaire, j'ai demandé aux élèves de remplir le questionnaire en fonction de l'enseignante qui les a accompagné durant toute l'année scolaire.

IV.1.b) Instrument de mesure

Un questionnaire mesurant la motivation, le SEP et la REE a été élaboré. Pour construire ce questionnaire, différentes échelles ont été utilisées. Pour commencer, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves a été mesuré grâce à des questions telles que : « je comprends les exercices de mon fichier de maths » ou encore « le travail à l'école n'est pas très difficile ». Ces questions apparaissent dans l'échelle créée par Fenouillet et Masson (2013) Seules les questions visant à mesurer le SEP général ont été sélectionnées au détriment de celles ayant pour objectif de mesurer le SEP dans les disciplines français ou mathématiques. J'ai fait

ce choix dans le but de généraliser l'étude à l'ensemble des disciplines scolaires puisqu'un enseignant dans le premier degré est polyvalent.

D'autre part, afin d'estimer le niveau de motivation intrinsèque de chaque élève, la grille proposée par Butera et Darnon (2005) a été utilisée. Les élèves doivent se situer sur une échelle de Likert face à des propositions de type : « j'apprécie vraiment ce cours » ou « je trouve que ce cours est ennuyant ». Cette échelle de mesure contient à l'origine trois types d'items : le premier étant la mesure des buts poursuivis, puis ceux qui interrogeaient le mode d'étude des élèves pour finir sur la motivation intrinsèque. Dans un souci de quantité de questions données aux élèves, seules les questions de cette grille concernant la motivation intrinsèque ont été conservées.

Ensuite, plusieurs questions issues du questionnaire de Desrochers et al. (2006) ont été sélectionnées afin de mesurer la motivation extrinsèque. Bien qu'utilisée pour des élèves jouant du piano, certaines questions pouvaient être modifiées pour s'adapter au contexte scolaire.

En ce qui concerne la relation enseignant-élève, trois dimensions ont été mesurées : l'affectivité, le soutien social perçu et la qualité de la relation pédagogique.

Le soutien social perçu a été mesuré grâce à la grille CASSS, avec des questions telles que « mon professeur valorise mes efforts » « mon professeur me donne de bons conseils ».

Quant aux items qui correspondent à l'affectivité et à l'apprentissage, il n'y a, à ma connaissance, aucune échelle validée qui mesure ces dimensions de la relation enseignant-élève. C'est pour cela que j'ai ajouté des éléments qui me semblent se rapporter à l'affectivité tels que « j'aime beaucoup mon professeur » ou « je suis souvent en conflit avec mon professeur ».

Pour évaluer la qualité de la relation pédagogique et de l'apprentissage, la question « j'éprouve du plaisir à apprendre grâce à mon professeur » a été posée.

Dans le questionnaire (annexe 1), toutes les questions issues de ces échelles ont été organisées de la manière suivante :

- Questions une à quatre : concernent la motivation intrinsèque.
- Questions six à huit : concernent la motivation extrinsèque.

- Question cinq et questions neuf à treize : concernent le sentiment d'efficacité personnelle.
- Questions quatorze à dix-huit : concernent le soutien social perçu.
- Questions dix-neuf à vingt-trois : concernent l'affectivité.
- Question vingt-quatre : concerne l'apprentissage.

Pour chaque proposition, on demande à l'élève de se situer sur une échelle de Likert en 4 points : de « totalement vrai » au « pas du tout vrai » (figure 1). Cela permet de nuancer l'avis de chaque élève sur les questions posées et de ne pas avoir une cinquième réponse plus « neutre » qui ne se place ni dans le d'accord, ni dans le pas d'accord. Aussi, pour faciliter la compréhension des élèves, des barres de couleurs allant du rouge au vert ont été associées à chaque réponse. Ce sont à l'origine des smileys allant d'un visage qui ne sourit pas à un visage extrêmement heureux qui étaient prévus. Néanmoins, ce type d'illustration aurait pu influencer les réponses des élèves, notamment en ce qui concerne l'affectivité.

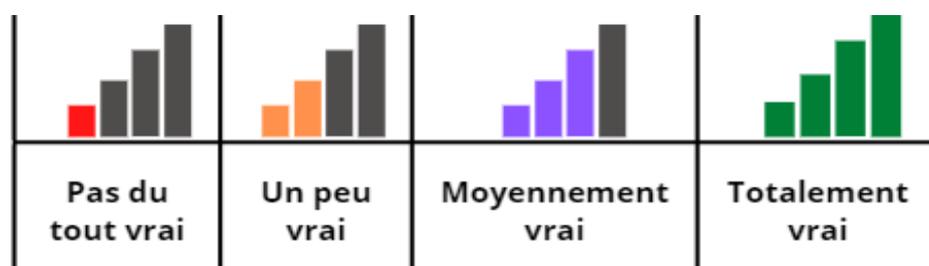


Figure 1 – Réponses possibles dans le questionnaire

IV.1.c) Procédure

Après cela, grâce aux stages que nous effectuons dans le cadre de notre formation, j'ai pu faire passer les questionnaires à des élèves de cycle 3. Pour cela, j'ai préalablement expliqué l'objectif de cette étude à l'enseignant et lui ai demandé s'il était d'accord pour que j'intervienne quelques instants dans sa classe afin de

transmettre les questionnaires. Quand sa réponse était positive, je me présentais à sa classe en spécifiant que j'étais en deuxième année de master MEEF et que, pour valider celui-ci, je devais écrire un mémoire sur un sujet que j'ai choisi. Je leur ai donc expliqué que ce questionnaire avait pour but de m'indiquer la présence d'un lien ou non entre leur motivation à l'école et la relation qu'ils entretenaient avec leur enseignant. En ce qui concerne l'explication du questionnaire, j'ai tout d'abord précisé qu'il ne fallait donner qu'une seule réponse par question. Aussi, je leur ai expliqué le fonctionnement de l'échelle de Likert qui allait du moins d'accord au plus d'accord. Je leur ai ensuite demandé de donner la réponse la plus honnête possible. Pour cela, je trouvais nécessaire d'insister sur l'anonymat. Ce dernier point était très important puisqu'ils devaient se positionner sur la qualité de la relation entretenue avec leur professeur. Même si l'anonymat ne garantit pas l'honnêteté des réponses, il peut y contribuer. Les élèves les plus rapides avaient terminé de répondre au questionnaire en cinq minutes mais il a fallu attendre une dizaine de minutes en moyenne avant que tous le clôture.

IV.1.d) Recueil et traitement des données

Les réponses aux questionnaires ont été analysées quantitativement. Les résultats ont été rentrés dans deux tableaux différents : le premier réunit les différentes réponses de la totalité des élèves pour chaque question et le second donne le détail des réponses de chaque élève.

Afin de pouvoir faire des moyennes pour chaque dimension, il a été nécessaire d'inverser les réponses à certaines questions. Par exemple, si un enfant répondait « totalement vrai » à la question « je pense que les cours sont une perte de temps » (question 2), cela signifie qu'il éprouve un désintérêt dans la tâche et donc qu'il ne manifeste pas de motivation intrinsèque vis-à-vis de cette tâche. Ainsi pour cette question, si le score était de 4, il était transformé en un score de 1. Ensuite, j'ai créé un troisième tableau qui réunit les questions par thème. Par

exemple, les cinq premières questions qui portent sur le thème commun de la motivation intrinsèque ont désormais une moyenne globale de réponse ce qui a permis de donner plus de sens aux résultats.

Pour finir, avec l'aide de mon encadrante de mémoire, nous avons utilisé le logiciel d'analyse statistique Jamovi pour calculer les corrélations.

IV.2) Résultats

Les données recueillies ont été rentrées dans un tableau Excel. Dans le tableau 1, les réponses qui ont été le plus fréquemment répondues sont colorées en bleu foncé. *A contrario*, celles dont la récurrence est la plus faible sont d'une couleur claire, voire transparente. D'autre part, comme énoncé plus haut, le tableau 2 recense le détail des réponses de chaque élève. Les résultats donnés dans celui-ci sont difficiles à lire, le tableau 3 est alors pertinent afin de comprendre plus rapidement les résultats.

| N° de la réponse | Réponse | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 | Q22 | Q23 | Q24 | Total | |
|------------------|------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|
| 1 | Pas du tout vrai | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 12 | 24 | 0 | 1 | 7 | 6 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 10 | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 105 |
| 2 | Un peu vrai | 3 | 0 | 15 | 12 | 6 | 12 | 6 | 1 | 12 | 12 | 12 | 7 | 5 | 18 | 11 | 5 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 5 | 2 | 7 | 184 | |
| 3 | Moyennement vrai | 23 | 5 | 19 | 17 | 20 | 10 | 8 | 1 | 18 | 16 | 14 | 14 | 13 | 11 | 16 | 13 | 16 | 15 | 15 | 10 | 12 | 11 | 15 | 15 | 327 | |
| 4 | Totalement vrai | 15 | 34 | 5 | 12 | 14 | 8 | 4 | 39 | 11 | 7 | 10 | 17 | 20 | 9 | 12 | 23 | 17 | 10 | 15 | 23 | 21 | 24 | 23 | 18 | 391 | |
| | Total | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 41 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 1007 | |

Tableau 1 – Répartition des réponses en fonction de la question

| Réponses | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q6 | Q7 | Q8 | Q5 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 | Q22 | Q23 | Q24 |
|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Élève 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| Élève 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| Élève 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Élève 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 6 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Élève 7 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 8 | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 |
| Élève 9 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| Élève 10 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 11 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| Élève 12 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Élève 13 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 |
| Élève 14 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Élève 15 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 16 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Élève 17 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 4 |
| Élève 18 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Élève 19 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Élève 20 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 21 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Élève 22 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 23 | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 |
| Élève 24 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 |
| Élève 25 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Élève 26 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| Élève 27 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 |
| Élève 28 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Élève 29 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| Élève 30 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Élève 31 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Élève 32 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 33 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| Élève 34 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 4 |
| Élève 35 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| Élève 36 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Élève 37 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| Élève 38 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| Élève 39 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 40 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 |
| Élève 41 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Élève 42 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |

Tableau 2 – Détail des réponses de chaque élève

| | Motivation int | Motivation ex | SEP | SSP | Affectivité | Apprentissage |
|----------|----------------|---------------|------|-----|-------------|---------------|
| Élève 1 | 3,75 | 2,33 | 2,67 | 4 | 4 | 4 |
| Élève 2 | 3,25 | 1,33 | 3,17 | 2,6 | 2,6 | 3 |
| Élève 3 | 3 | 2,00 | 3,83 | 2,8 | 3,2 | 3 |
| Élève 4 | 3,75 | 2,00 | 2,67 | 3 | 3,4 | 4 |
| Élève 5 | 3,75 | 4,00 | 3,33 | 2,8 | 3,4 | 4 |
| Élève 6 | 3,75 | 3,00 | 3,17 | 2,8 | 2,8 | 3 |
| Élève 7 | 3,25 | 2,67 | 2,83 | 3,2 | 3,8 | 4 |
| Élève 8 | 3 | 2,00 | 3,33 | 3,6 | 2,6 | 1 |
| Élève 9 | 2,75 | 2,00 | 3,17 | 2,8 | 3,2 | 2 |
| Élève 10 | 3,75 | 3,67 | 2,83 | 2,6 | 3,8 | 4 |
| Élève 11 | 3 | 2,33 | 3,50 | 3,4 | 3,2 | 2 |
| Élève 12 | 4 | 2,00 | 3,00 | 3,2 | 3,8 | 3 |
| Élève 13 | 3 | 3,67 | 3,33 | 3,6 | 2,6 | 4 |
| Élève 14 | 2,5 | 2,33 | 3,67 | 2,8 | 2,6 | 4 |
| Élève 15 | 3,25 | 3,33 | 2,67 | 3,2 | 4 | 4 |
| Élève 16 | 2,75 | 2,00 | 3,17 | 3,4 | 3,8 | 3 |
| Élève 17 | 3,75 | 3,67 | 3,67 | 3,2 | 3,2 | 4 |
| Élève 18 | 2,75 | 2,33 | 2,50 | 3 | 3 | 3 |
| Élève 19 | 3 | 2,33 | 2,67 | 3,4 | 3,6 | 3 |
| Élève 20 | 4 | 3,67 | 3,50 | 3,4 | 4 | 4 |
| Élève 21 | 3 | 2,67 | 2,50 | 3,4 | 3,8 | 3 |
| Élève 22 | 3,75 | 2,67 | 2,33 | 2,8 | 4 | 4 |
| Élève 23 | 2,25 | 3,00 | 1,83 | 2,2 | 2 | 1 |
| Élève 24 | 3,25 | 2,67 | 3,33 | 1,8 | 3,4 | 3 |
| Élève 25 | 3,5 | 3,00 | 3,17 | 1,6 | 3 | 3 |
| Élève 26 | 2 | 3,00 | 1,67 | 1,8 | 1,8 | 3 |
| Élève 27 | 3 | 2,67 | 3,33 | 3,2 | 2,8 | 2 |
| Élève 28 | 2,25 | 2,00 | 2,50 | 2,2 | 3 | 4 |
| Élève 29 | 3,5 | 3,33 | 2,83 | 2,6 | 3,4 | 2 |
| Élève 30 | 3 | 2,33 | 1,17 | 2,6 | 2,8 | 3 |
| Élève 31 | 1,25 | 2,00 | 1,33 | 2 | 2,2 | 2 |
| Élève 32 | 3,25 | 2,67 | 3,50 | 3 | 3,8 | 4 |
| Élève 33 | 3 | 3,67 | 2,33 | 3,4 | 4 | 3 |
| Élève 34 | 3,75 | 3,67 | 3,67 | 3,2 | 3,2 | 4 |
| Élève 35 | 2,75 | 2,00 | 3,17 | 2,8 | 2,8 | 2 |
| Élève 36 | 2,25 | 2,33 | 3,50 | 2,8 | 2,8 | 4 |
| Élève 37 | 3 | 2,33 | 3,00 | 3,4 | 3,4 | 2 |
| Élève 38 | 3 | 3,33 | 3,17 | 2,6 | 2,6 | 3 |
| Élève 39 | 3,5 | 2,67 | 2,83 | 3,6 | 4 | 4 |
| Élève 40 | 3 | 2,67 | 2,83 | 2 | 3,4 | 3 |
| Élève 41 | 3,75 | 2,67 | 2,33 | 3,4 | 3,6 | 4 |
| Élève 42 | 3 | 2,00 | 3,17 | 3,4 | 3,6 | 4 |

Tableau 3 – Moyennes en fonction du facteur étudié

Ensuite, le tableau 4 nous permet de voir quels liens ressortent entre les différents facteurs. Le « R » correspond au coefficient de corrélation. Plus ce chiffre est proche de 1, plus la corrélation entre les deux variables est grande. Quant au p, il équivaut au critère de signification statistique des corrélations. Si celui-ci est inférieur à .05, on peut dire que la corrélation entre les deux variables est significative. L'astérisque parfois présent indique cette significativité.

| | Motivation intrinsèque | Motivation extrinsèque | SEP | SSP | Affectivité | Apprentissage |
|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Motivation intrinsèque | | | R=.38 p=.1 * | R=.3 p<.1 * | R=.64 p<.1 * | R=.41 p<.1 * |
| Motivation extrinsèque | | | R=0 p=.5 | R=0 p=.9 | R=.1 p=.3 | |
| SEP | | | | | R=.19 p=.2 | |
| SSP | | | | | | |
| Affectivité | | | | | | |
| Apprentissage | | | | | | |

Tableau 4 – Liens entre les différents éléments mesurés

Grâce au tableau 4, nous pouvons désormais établir des liens entre les différents facteurs.

IV.2.a) Lien entre le SEP et la motivation intrinsèque

Les résultats montrent qu'il y a un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation intrinsèque des élèves. Ici, la corrélation est donc positive. Cependant, selon le classement des corrélations de Hopkins (2007) et Cohen (1988), le coefficient de corrélation R est modéré. Cela signifie que la corrélation entre les facteurs n'est pas très élevée.

IV.2.b) Lien entre le SEP et la motivation extrinsèque

Aucune corrélation significative n'est trouvée entre ces facteurs.

IV.2.c) Lien entre le SSP et la motivation intrinsèque

Les résultats montrent qu'il y a un lien significatif entre le soutien social perçu et la motivation intrinsèque des élèves. Ici, la corrélation est donc positive même si le coefficient de corrélation R nous montre que la corrélation est modérée.

IV.2.d) Lien entre le SSP et la motivation extrinsèque

Les résultats ne montrent aucun lien significatif entre ces deux facteurs.

IV.2.e) Lien entre l'affectivité et la motivation extrinsèque

Ici non plus, les résultats ne montrent aucun lien significatif.

IV.2.f) Lien entre l'affectivité et la motivation intrinsèque

Les résultats montrent qu'il y a un lien significatif entre l'affectivité et la motivation intrinsèque des élèves. Ici, la corrélation est donc positive. Toujours, selon le classement des corrélations de Hopkins (2007) et Cohen (1988), le coefficient de corrélation R est très fort. Cela signifie que la corrélation entre les facteurs est très élevée.

IV.2.g) Lien entre le SEP et l'affectivité

Aucun lien significatif a été trouvé entre ces deux facteurs.

IV.2.h) Lien entre l'apprentissage et la motivation intrinsèque

Les résultats montrent qu'il y a un lien significatif entre l'apprentissage et la motivation intrinsèque des élèves. Ici, la corrélation est positive. Le coefficient de corrélation R est plutôt fort ce qui prouve un lien étroit entre ces deux facteurs.

IV.2.i) Conclusion

Pour conclure provisoirement, les résultats montrent que l'on trouve de nombreuses corrélations entre la motivation intrinsèque et d'autres facteurs liés à l'élève tel que le sentiment d'efficacité personnelle ou l'affectivité qu'il éprouve envers son enseignant par exemple. *A contrario*, il semble que, dans cette étude, la motivation extrinsèque n'a pas de lien avec les autres facteurs. Nous allons alors analyser ces résultats et les confronter avec des études antérieures pour tenter de comprendre ces résultats.

IV.3 – Discussion

Dans cette étude, nous souhaitons savoir s'il existait un lien entre la motivation des élèves et la relation enseignant-élève. Nos résultats permettent de valider les hypothèses selon lesquelles le sentiment d'efficacité personnelle, le soutien social perçu ainsi que l'affectivité sont étroitement liés à la motivation intrinsèque. *A contrario*, les hypothèses qui cherchaient des liens avec la motivation extrinsèque sont toutes invalidées. Dans la recherche de l'établissement de ce lien, nous allons comparer nos résultats avec les études antérieures afin de tenter de tirer une conclusion.

IV.3.a) Lien entre le SEP et la motivation

Nous avons fait l'hypothèse, grâce aux recherches antérieures sur le sujet, qu'il existerait une corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la motivation intrinsèque mais pas avec la motivation extrinsèque. Nos résultats montrent en effet qu'il existe un lien significatif entre le SEP et la motivation intrinsèque ce qui est conforme aux études menées précédemment. En effet, une étude menée avec 30 000 élèves de 6ème a montré qu'il existait une corrélation forte entre ces deux facteurs puisqu'un élève ayant une haute estime de ses propres capacités et qui aura donc un haut sentiment d'efficacité personnelle prendra plus de plaisir à effectuer une tâche dans laquelle il excelle (Blanchard, Lieury, Le Cam, & Rocher, 2013). Aussi, Fenouillet (2012) affirme que, si l'individu a de grandes chances de ressentir de la fierté c'est-à-dire de réussir la tâche, il se dirigera plus facilement et sans contrainte vers cette activité. Néanmoins, Deci et Ryan (1985) rappellent que le SEP ne renforce pas la motivation intrinsèque s'il n'est pas accompagné d'un sentiment d'autonomie.

Notre étude n'a cependant pas montré une quelconque corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation extrinsèque ce qui est, là aussi, conforme aux études antérieures. Alors, si un élève travaille dans le but de faire plaisir à ses parents ou dans l'idée d'avoir une récompense, le fait qu'il s'estime bon ou non a un impact beaucoup plus modéré sur sa motivation. Comme exprimé par Galand et Vanlede (2004), ni les feed-back répétés de l'enseignant ni la mise en place de récompenses n'ont aidé les élèves à développer leur sentiment d'efficacité personnelle.

Il est alors important, pour qu'un élève développe une motivation durable, qu'il développe un SEP élevé. L'hypothèse de départ est alors validée.

IV.3.b) Lien entre le SSP et la motivation

Nous avons formulé une hypothèse selon laquelle le soutien social perçu par un élève impactait sa motivation intrinsèque. Nos résultats montrent en effet une corrélation entre la motivation intrinsèque et le soutien social perçu mais aucune avec la motivation extrinsèque. Les travaux antérieurs vont dans le sens de nos résultats. En effet, Brioux et Oubrayrie-Roussel (2017) ont mené une étude sur 300 élèves français. Les enseignants ont été désignés comme une source de persévérance dans la tâche notamment grâce aux feed-back et fortement associés au plaisir de s'investir dans la tâche. Ils font donc intervenir une motivation intrinsèque chez les élèves. Une mauvaise relation avec l'enseignant, et donc une absence de perception de soutien, aurait entraîné l'élève dans une certaine forme d'amotivation. D'autre part, selon Harter (1999), le soutien social perçu aurait pour effet d'augmenter l'estime de soi et il serait donc plus aisé pour un enfant de faire intervenir une motivation intrinsèque puisqu'il prendra davantage de plaisir dans la tâche qu'il effectue.

IV.3.c) Lien entre l'affectivité et la motivation

Les hypothèses que nous avons formulées postulaient que l'affectivité avait un impact sur tous les types de motivation. Or, nos résultats montrent qu'il n'existe qu'une corrélation significative entre l'affectivité et la motivation intrinsèque. L'étude de Er-Razine (2021) sur des élèves Québécois avait montré qu'il y avait une corrélation significative entre la dimension affective et la motivation extrinsèque des élèves (88%). Cette étude avait aussi conclu qu'il n'y avait pas de relation significative entre l'affectivité et la motivation intrinsèque. Ces écarts de résultats s'expliquent probablement par l'imprécision des résultats. En effet, Er-Razine (2021) expliquait qu'il était difficile de mesurer le réel impact de l'affectivité sur la motivation. Beaucoup de facteurs extérieurs rentraient en jeu sans qu'on ne puisse

les exclure pour les besoins de l'étude. Une autre étude mise en place avait montré que, dans les premières années de sa scolarité majoritairement, l'attachement que porte un enfant sur son enseignant va influencer sa motivation intrinsèque et/ou extrinsèque (Brioux & Oubrayrie-Roussel, 2017). Pour terminer, Galand, Phillipot et Frenay (2006) affirment que, si un élève apprécie sa relation avec son enseignant, il va tendance à poursuivre des buts de maîtrise. Ceux-ci sont souvent associés à la motivation intrinsèque puisqu'un élève poursuivant ce but cherchera une progression et un développement de ses compétences. Attention tout de même, tous les élèves ayant une motivation intrinsèque ne poursuivent pas un but de maîtrise et inversement. Le lien entre l'affectivité et la motivation semble alors établi mais il est difficile de dire si elle fait intervenir la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque.

IV.3.d) Lien entre le SEP et l'affectivité

Dans sa théorie de l'attachement, Bowlby (1969) affirme que l'attachement que l'enfant porte à son enseignant va non seulement influencer sa motivation mais aussi et surtout son sentiment d'efficacité personnelle. Pourtant, nos résultats contredisent cette affirmation. Cette différence s'explique peut-être par le fait que les élèves sont plus âgés dans cette étude que dans la théorie de Bowlby. En effet, les élèves de cycle 3 entrent pratiquement dans la puberté et l'adolescence. Ils auront alors plus tendance à se diriger vers leurs pairs afin de trouver du réconfort comme l'énonçaient Brioux & Oubrayrie-Roussel (2017).

IV.3.e) Lien entre l'apprentissage et la motivation intrinsèque

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle il y aurait un lien très forte entre l'apprentissage et la motivation intrinsèque ce qui est en effet le cas selon les

résultats trouvés. Plusieurs travaux ont montré que les buts de maîtrise étaient liés positivement à la motivation intrinsèque (Harackiewicz et Elliot, 1993). Les buts de maîtrise visent la progression et l'amélioration des propres compétences de l'individu et la motivation intrinsèque intervient lorsque l'individu prend du plaisir à effectuer la tâche. Alors, un individu qui sera motivé intrinsèquement et qui poursuivra peut-être des buts de maîtrise va être plus à même à être tourné vers l'apprentissage. Aussi, d'après l'étude de Denet (2021), le niveau de motivation intrinsèque va influencer directement les stratégies que met en place l'élève pour atteindre un but (ici une résolution de problème). L'élève sera alors plus efficace dans ses apprentissages.

IV.4) Les limites de cette étude

Il existe différentes limites à cette étude. Tout d'abord, le nombre de participants. En effet, nous avons interrogé 42 élèves au total ce qui semble trop peu pour généraliser nos résultats. Aussi, les participants sont tous issus d'écoles publiques et de ville. Aucun enfant étant scolarisé en REP ou REP+ n'a pu être interrogé. Ici, les enfants sont issus d'une catégorie sociale globalement favorisée ce qui limite aussi la généralisation des résultats. En ce qui concerne le recueil de données, les questions ont été dans l'ensemble bien comprises. Néanmoins, nous ne pouvons pas garantir la véracité des réponses puisque le questionnaire touchait à l'affectivité envers leur professeur. Certains élèves ont pu ressentir une certaine appréhension à donner des réponses honnêtes de peur que leur enseignant les voit. Pour finir, comme dit précédemment par Er-Razine (2021), il est difficile de déterminer un lien entre l'affectivité et la motivation puisque des paramètres extérieurs peuvent parasiter l'étude sans que l'on ne puisse les contrôler.

V – Conclusion

En conclusion, nous pouvons établir qu'il existe un lien entre la motivation des élèves et leur relation avec l'enseignant. Les hypothèses selon lesquelles il existe un lien entre le SEP et la motivation intrinsèque ainsi que l'hypothèse selon laquelle le SEP est lié à l'affectivité ont été vérifiées. Néanmoins, beaucoup des hypothèses qui portaient sur la motivation extrinsèque n'ont pas pu être validées, y compris celles qui ont été confirmées par des travaux antérieurs.

Ce mémoire nous apporte alors des éléments de réponse utilisables par les enseignants en classe, notamment sur quels facteurs jouer afin de développer la motivation des élèves, bien que l'être humain reste imprévisible et qu'une méthode qui fonctionne avec un élève ne fonctionnera peut-être pas avec un autre. En effet, le fait que l'étude s'intéresse à une relation sociale telle que la relation enseignant-élève implique une marge d'erreur comme le signalait Er-Razine (2021). La motivation étant une dynamique qui varie continuellement, les réponses données par un élève à un moment donné pourraient être totalement différentes le lendemain.

Bien que l'existence du lien entre la motivation des élèves et la relation enseignant-élève paraisse avérée, il semble difficile de déterminer avec exactitude quelle type de motivation entre réellement en jeu. Nous avons aussi pu, à travers ce travail de recherche, mettre l'accent sur la façon dont la perception de la compétence d'un élève peut engager sa motivation et sa réussite. Il convient néanmoins de rappeler que les résultats trouvés dans ce mémoire ne concernent que les élèves du primaire.

Pour aller plus loin dans le sens de cette recherche, nous pouvons nous intéresser à ce même lien mais cette fois avec des élèves des collèges et des lycées. Les résultats sont très différents puisque la relation avec l'enseignant n'est pas comparable, elle évolue beaucoup en fonction de l'âge de l'enfant.

VI – Bibliographie

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Barbey-Mintz, A. S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & ; Psy*, 66(2), 33. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0033>

- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.

- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523, 23-35

- Bouffard, T., Brodeur, M., & Vezeau, C. (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire.

- Boulin, A., & Claude, M. S. (2017). L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise. *Recherches en éducation*, 29.

- Brioux, K., & Oubrayrie-Roussel, N. (2017). Le soutien social perçu comme facteur protecteur du bien-être en contexte scolaire : son influence sur la mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés en classe de troisième. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(3), 188-195.

- Bureau, JS, Howard, JL, Chong, JXY et Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: Une méta-analyse des antécédents des motivations autonomes et contrôlées. *Revue de la recherche en éducation* , 92 (1), 46–72.

- Cappe, M., Smock, N., & Boujut, M. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-

efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91.

- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 2004, 147 (1), pp.107-128.

- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, 105(1), 105-131.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

- Denet, L. (2021) Analyse de la motivation intrinsèque au cours d'une activité de résolution de problèmes.. [Rapport de recherche] RR-9430, Inria & Labri, Université Bordeaux. pp.183

- Desrochers, A., Comeau, G., Jardaneh, N., & Green-Demers, I. (2006). L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano. *Recherche en éducation musicale*, 24, 13-33.

- Dugravier, R., & Barbey-Mintz, A. S. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & ; Psy*, 66(2), 14.

- Er-Razine, S. (2021). Impact de la relation affective enseignant-élève sur la motivation à apprendre. *Soft Skills et Didactique des Langues (SSDL)*, 1.

- Espinosa, G. (2005). La relation maître-élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes ? Dans *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 159-179). PU QUEBEC.

- Espinosa, G. (2016) Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie , Recherches en éducation.

- Felouzis G. (1997), L'efficacité des enseignants, Paris, Presses Universitaires de France.

- Fenouillet, F. (2016). Les théories de la motivation. Paris: Dunod.

- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux*. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.

- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs*, , 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

- Houssaye, J. (1994). Construire la motivation ? *Éducatives*, 24-27.

- Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M. & Joseph-Theodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1–12.

- Masson, J. & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 4, 374-392.

- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 475-476.

- Vallerand, T.J. et Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans Vallerand, T.J. et Thill, E.E.(dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 3-39). Laval (Québec) : Éditions Études Vivante.

- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (5^e éd.). DE BOECK SUP.

- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405–430

- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy : an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91

VII – Annexes

a) Annexe 1

Consigne : Lis attentivement chaque phrase et fais une croix dans la case qui correspond le mieux à ce que tu penses

| | |  |  |  |  |
|---|---|---|---|--|---|
| | | Pas du tout vrai | Un peu vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
| 1 | Je pense que les cours sont intéressants | | | | |
| 2 | Je pense que les cours sont une perte de temps | | | | |
| 3 | Je trouve que les cours sont amusants | | | | |
| 4 | Je trouve que les cours sont ennuyeux | | | | |
| 5 | J'ai de bonnes notes à l'école | | | | |
| 6 | Je travaille pour que les autres (parents, enseignant...) me félicitent | | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 7 | Je travaille à l'école parce que j'aurais honte si j'avais de mauvaises notes | | | | |
| 8 | Je travaille à l'école pour, plus tard, faire un métier que j'aime | | | | |
| 9 | Le travail à l'école n'est pas très difficile | | | | |
| 10 | Comme je suis bon(ne) à l'école, je peux résoudre tous les problèmes que l'on me pose | | | | |

| | |  |  |  |  |
|----|---|---|---|---|---|
| | | Pas du tout vrai | Un peu vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
| 11 | Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution | | | | |
| 12 | Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver | | | | |
| 13 | Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution | | | | |
| 14 | Mon professeur se soucie de moi | | | | |
| 15 | Mon professeur essaie de répondre à mes questions | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 16 | Mon professeur me donne de bons conseils | | | | |
| 17 | Mon professeur valorise mes efforts | | | | |
| 18 | Mon professeur est juste avec moi | | | | |
| 19 | J'aime beaucoup mon professeur | | | | |
| 20 | Je suis souvent en conflit avec mon professeur | | | | |

| | |  |  |  |  |
|----|---|---|---|---|---|
| | | Pas du tout vrai | Un peu vrai | Moyennement vrai | Totalement vrai |
| 21 | Je me sens soutenu(e) par mon professeur | | | | |
| 22 | J'ai confiance en mon professeur | | | | |
| 23 | Je me sens rejeté(e) par mon professeur | | | | |
| 24 | J'éprouve du plaisir à apprendre grâce à mon professeur | | | | |