



Revue Internationale de
COMMUNICATION ET SOCIALIZATION

LA RELATION ENSEIGNANT-APPRENANTS AU CANADA, EN FRANCE ET EN SUISSE : PERSPECTIVE INTERNATIONALE ET BONNES PRATIQUES SUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

DIRECTION : SÉVERINE HAÏAT ET ANNIE CHARRON

Volume 9 - Numéro double 2

2022

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

PERCEPTION DES INTERACTIONS AVEC LEURS ENSEIGNANTS ET MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES**

PHILIPPE GENOUD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE¹

Résumé

Cet article a pour objectif d'examiner de quelle manière la motivation peut être influencée par un facteur contextuel : le climat relationnel en classe. Plus spécifiquement, notre recherche vise à mettre en évidence les liens entre le profil interactionnel de l'enseignant tel que perçu par l'élève et différentes dimensions de la motivation, de manière différentielle selon la filière correspondant à trois niveaux d'exigence particuliers. Les données ont été récoltées en fin de scolarité obligatoire, auprès de 341 élèves suisses. Les analyses soulignent que les liens entre leurs perceptions des interactions en classe et la motivation auto-rapportée se distinguent selon la filière dans laquelle ils se trouvent. En particulier, les élèves de niveau intermédiaire semblent être en effet beaucoup plus sensibles à la qualité des interactions avec leurs enseignants que leurs pairs des autres filières.

Mots clés : climat social, interactions en classe, motivation scolaire, adolescents, filière.

¹ Adresse de contact : philippe.genoud@unifr.ch

**Pour citer cet article :

Genoud, P. (2022). Perception des interactions avec leurs enseignants et motivation scolaire des élèves. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(2), 259-274.

1. INTRODUCTION

La motivation de l'élève pour ses apprentissages est sans nul doute un concept central parmi les différents déterminants de la réussite scolaire, des premières expériences à l'école jusqu'à la fin de sa formation (Gottfried et al., 2001). C'est la raison pour laquelle de nombreuses recherches se sont focalisées sur une meilleure compréhension de ce phénomène en cherchant d'une part à mieux cerner les facteurs qui l'influencent – notamment pour dégager des leviers à même de renforcer la motivation en classe – et d'autre part pour en chiffrer l'impact sur les résultats et les trajectoires scolaires. En particulier, il s'avère nécessaire de trouver des stratégies permettant de freiner le déclin de motivation qui s'observe au fil de l'adolescence (Genoud et al., 2009) afin que les élèves en fin de scolarité obligatoire continuent à s'investir dans les activités scolaires. En effet, il est important que tant les élèves qui se destinent à une formation professionnelle que ceux qui visent des études supérieures ne soient pas entravés dans leurs projets en raison d'une motivation, et des résultats scolaires liés, en baisse.

La compréhension des mécanismes de motivation a évolué au cours du siècle dernier (Vallerand et Thill, 1993). Si les approches behavioristes ont permis de donner un caractère expérimental à la recherche dans le domaine, elles abordent cependant la motivation et l'apprentissage comme des phénomènes indépendants des processus internes à l'œuvre chez les élèves. Ainsi, le modelage des comportements est dicté par les renforcements externes, tels que mis en évidence dans les « boîtes de Skinner » (Vallerand et Thill, 1993). Les approches sociales-cognitives offrent une réponse à ces critiques en mettant l'accent sur les processus cognitifs internes (tels les valeurs et les buts) qui se développent au fil de la scolarité. Les processus affectifs sont également intégrés dans certains modèles de la motivation (e.g. Boekaerts, 2007) comme de réels déterminants (et non plus seulement comme des conséquences), en interaction avec des facteurs cognitifs. En outre, la prise en compte du contexte dans lequel le sujet évolue donne un certain tournant dans les études concernant la motivation. Cette dernière gagne à être appréhendée de manière située, d'un niveau « micro » (par exemple le type d'activité proposée et l'habillage de la tâche) jusqu'à un niveau « macro » (comme l'environnement familial ou culturel) puisque le contexte peut être appréhendé avec une granularité variée (Gurtner et al., 2001).

Les recherches s'intéressant à la motivation scolaire insistent tantôt sur des aspects individuels (personnalité, buts poursuivis, perception de la valeur ou intérêt pour une tâche), tantôt sur des aspects contextuels (nature des tâches ou environnement dans lequel elles sont proposées). Alors que certains facteurs individuels – telle la personnalité – se développent durant l'enfance et l'adolescence et restent ensuite relativement stables dans le temps (McCrae et Costa, 2006), les possibilités d'entrevoir des changements au niveau du contexte sont plus larges et ouvrent par conséquent des perspectives intéressantes pour améliorer la motivation scolaire. Parmi les concepts centraux permettant d'évaluer ce contexte se trouvent les différentes facettes du climat social de classe. En effet, l'atmosphère de classe dans laquelle évolue l'élève – et en particulier les attitudes de l'enseignant (niveau « meso » du contexte selon le modèle de Gurtner et al., 2001) – semble exercer une influence non négligeable sur le comportement motivationnel dans les apprentissages. C'est la raison pour laquelle notre recherche vise plus spécifiquement à analyser l'articulation entre la motivation scolaire et le climat relationnel en classe.

2. Cadre conceptuel

2.1 La motivation : un concept multidimensionnel

Si le concept de motivation peut avoir une résonance plutôt consensuelle auprès des enseignants, il faut noter que son opérationnalisation (et sa mesure) dans les recherches diffère fortement selon les modèles sur lesquels elle s'appuie. En effet, les différents courants de la psychologie ont fait naître des modélisations variées (Fenouillet, 2012) bien que l'approche cognitive reste prédominante dans les travaux publiés dans le domaine de l'éducation. Malgré ce large éventail d'approches, nous pouvons constater qu'au cœur du concept se trouve systématiquement l'engagement de l'élève dans le travail scolaire autour duquel d'autres composantes sont généralement proposées (Wigfield et al., 1998). Ainsi, la motivation peut être considérée comme un concept multidimensionnel qui intègre, autour du comportement engagé de l'élève, une constellation plus ou moins large de déterminants. Par exemple, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) cherche à évaluer dans quelle mesure la motivation de l'élève découle de raisons totalement extrinsèques ou, au contraire de causes plus ou moins fortement internalisées par ce dernier. De son côté, une autre théorie largement répandue – celles des buts d'accomplissement (Ames et Archer, 1988) – suggère une prise en compte de la manière dont les orientations ou buts motivationnels de l'élève favorisent une approche ou un évitement de la tâche proposée. La théorie de l'*expectancy-value* (Wigfield et Eccles, 2000) intègre quant à elle les attentes que l'élève a de son éventuelle réussite tout comme la valeur qu'il attribue à celle-ci. Il s'agit donc de perceptions ou croyances du sujet qui constituent des éléments constitutifs de sa motivation et que l'on retrouve également dans d'autres modèles qui prennent en compte par exemple la contrôlabilité perçue, le sentiment de compétence ou d'efficacité (Pajares, 1996 ; Malmberg et Little, 2007). Des ouvertures vers le domaine affectif (Pekrun et al., 2002) – que l'on retrouve notamment dans le modèle des attitudes face aux apprentissages (e.g. Genoud et al., 2020) – ou vers la régulation des comportements permettent des élargissements intéressants pour mieux comprendre encore le développement et le maintien de la motivation. On voit ainsi émerger différents modèles multidimensionnels de la motivation (e.g. Viau, 1997 ; Martin, 2003 ; Huart, 2006) qui proposent différentes facettes plus ou moins centrales de ce concept alliant des déterminants (tels les buts sociaux et scolaires, la perception de l'utilité de la tâche ou du contrôle) et des indicateurs (tels l'engagement ou la persévérance) de la motivation.

Parmi les nombreux modèles de la motivation, nous avons retenu en particulier celui proposé par Ntamakiliro et ses collègues (2000) pour deux raisons. Premièrement, ces auteurs différencient les dimensions contextuelles de la motivation des orientations motivationnelles (comme les buts poursuivis par les élèves) et des attributions causales (raisons potentiellement invoquées par les élèves pour expliquer leurs réussites ou leurs échecs). Malgré les liens empiriquement présents entre ces dimensions, cette perspective modulaire qui apparaît dans la structure factorielle permet une clarification théorique pertinente. En outre, les dimensions issues de la première catégorie (dimensions contextuelles) sont davantage « susceptibles de varier selon les contextes » (p. 679) alors que les autres (dimensions dispositionnelles) s'avèrent plus stables dans le temps et au travers des situations rencontrées. Deuxièmement, ces auteurs proposent des questionnaires qui sont parfaitement adaptés au contexte de notre recherche.

Alors que l'échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires (Ntamakiliro et al., 2000) propose une subdivision de la mesure du sentiment de compétence et de la volonté d'apprendre (pour le français et pour les mathématiques), nous avons – et comme cela a été proposé pour les autres dimensions – proposé un construit qui concerne l'école en général, sans distinguer plus spécifiquement les

disciplines scolaires. De plus, la dimension « attrait des études » présentant une forte corrélation avec la volonté d'apprendre, nous avons – pour des raisons de parcimonie – renoncé à intégrer dans notre modèle une telle mesure. Ainsi, les dimensions que nous avons retenues pour cette étude (volonté d'apprendre, sentiment de compétence et état d'anxiété) s'inscrivent donc dans cette perspective multifactorielle autour d'une dimension centrale, à savoir la volonté d'apprendre de l'élève traduisant son engagement cognitif dans les tâches proposées.

2.2 Le climat social de la classe et sa perception par l'élève

Issue des travaux en psychologie dynamique (Lewin, 1959) et en psychologie écologique (Barker, 1963), la notion de climat de classe (ou d'environnement social de la classe) s'est peu à peu développée autour de l'idée que le comportement d'un individu est déterminé conjointement par des facteurs personnels et par le contexte. En effet, dans sa définition la plus basique, le climat de classe peut être considéré comme le contexte socio-psychologique dans lequel se déroule l'apprentissage (Fraser et Walberg, 1995). Plus précisément, il s'agit d'un « système social dynamique qui englobe non seulement le comportement de l'enseignant et l'interaction enseignant-élève, mais aussi l'interaction entre élèves » (Moos, 1980, p. 240, trad. de l'auteur). Le climat social de la classe permet donc de caractériser des variables, présentes dans l'environnement scolaire, qui sont à même d'exercer une influence sur le comportement de l'élève.

L'étude du climat social de la classe a connu, depuis un demi-siècle déjà, un essor particulier. Avec le développement, la traduction et l'adaptation de nombreux questionnaires, les chercheurs ont tenté de mieux comprendre le fonctionnement des apprentissages à la lumière de ce que perçoivent les élèves de l'environnement social dans lequel ils évoluent. En effet, un des avantages principaux de la mesure du climat de classe réside dans le fait que ce sont les élèves qui évaluent la manière dont ils perçoivent différents aspects de leur environnement, avec toute la subjectivité que cela implique. Avec une telle approche – et si l'on considère en particulier le regard de l'élève – la mesure s'éloigne donc d'une visée objective et s'inscrit dans le paradigme des processus médiateurs où l'élève est considéré comme un interprète actif de ce qui se passe en classe. Ainsi, de par ce choix méthodologique, la mesure permet une meilleure compréhension du processus d'apprentissage puisque c'est la manière dont l'élève se représente son environnement qui est captée, l'élève répondant finalement à ce qu'il perçoit (Ruzek et Schenke, 2019), indépendamment des biais susceptibles d'influencer sa perception. Par conséquent, l'articulation des liens entre climat et d'autres facteurs psycho-éducatifs (telle la motivation) dépend de caractéristiques individuelles des sujets (Martin et al., 2016) et, comme le relèvent Stack et Dever (2021), la perception qu'ont les élèves du climat scolaire peut être considérée comme un facteur important dans la prédiction de la motivation.

Les différentes dimensions permettant de circonscrire le climat de classe peuvent être catégorisées dans trois domaines (Moos et Trickett, 1987). Le premier concerne le domaine des relations interpersonnelles qui regroupe des aspects liés aux relations entre élèves (*e.g.* leur cohésion), mais surtout les relations entre élèves et enseignants (*e.g.* soutien de l'enseignant, favoritisme ou empathie). Le deuxième domaine concerne l'orientation aux buts. Il vise à évaluer de quelle manière les activités sont orientées vers la tâche ou vers la performance (aux yeux des élèves), mais également le niveau de difficulté et de compétitivité perçue. Le troisième, domaine de maintien et de changement, met en évidence la façon dont la classe est organisée, tant sous un angle de conservatisme (*e.g.* contrôle et clarté des règles) que sous l'angle de l'innovation.

Le premier domaine – et en particulier les relations enseignants-élèves – est sans aucun doute celui qui a reçu le plus d'attention dans les travaux récents. D'ailleurs différents outils spécifiques ont été développés pour mieux appréhender ces relations, comme le profil interactionnel de l'enseignant (Wubbels et al., 1993). Cet instrument, basé sur le modèle de Leary (1957), est particulièrement intéressant car il s'organise selon une structure circomplexe, modèle dont la validité pour évaluer les comportements d'interactions a été clairement établie dans de nombreux domaines (voir Plutchik et Conte, 1997). Un tel modèle propose différentes dimensions organisées de manière circulaire sur un plan qui peut être défini par deux axes orthogonaux (donc chacune des dimensions est alors une combinaison). Dans le domaine des interactions en classe (e.g. Genoud, 2003), un premier axe (proximité) permet de caractériser les relations sur un continuum entre des relations d'opposition ou, au contraire, de totale coopération. L'autre axe (influence) indique si, dans la relation, l'enseignant est perçu par ses élèves comme détenteur d'une forte autorité (sans connotation forcément positive ou négative du terme) ou si les élèves ont l'impression de jouer un rôle actif dans les interactions (par le biais de l'autonomie laissée ou du manque de directivité perçue chez leur enseignant).

Même si, de par l'hétérogénéité des mesures et des échantillons concernés, il s'avère difficile d'avoir un panorama consensuel des facteurs du climat social permettant de prédire la motivation des élèves, la volonté d'apprendre ou l'engagement dans les tâches scolaires dépend des perceptions qu'ont les élèves du climat social de leur classe, par l'intermédiaire du développement de croyances motivationnelles (Ames, 1992). Alors que le climat relationnel avec les pairs s'avère être un facteur favorisant la motivation (Nelson et DeBacker, 2008), les comportements de l'enseignant – tels que perçus en classe – permettent d'expliquer quant à eux une part de variabilité plus importante encore dans les mesures de (dé)motivation des élèves (Gorham et Christophel, 1992 ; Henderson et al., 2000).

2.3 Objectifs

L'objectif général de cet article est d'examiner la manière dont les interactions enseignants-élèves – telles que perçues par ces derniers – sont en lien avec différentes dimensions de la motivation (volonté d'apprendre, sentiment de compétence et état d'anxiété). Comme le mentionne Christophel (1990), l'enseignant est un « agent actif » du processus motivationnel au sein de la classe. Si diverses publications soulignent bien que la motivation de l'élève est influencée par la relation perçue avec ses enseignants (e.g. Bieg et al, 2011), notre recherche propose un pas supplémentaire en intégrant également une variable souvent ignorée dans les recherches, à savoir la filière dans laquelle l'élève est placé durant la fin de sa scolarité obligatoire. Dans un grand nombre de systèmes scolaires, la formation au niveau secondaire obligatoire est organisée de manière à répartir des élèves par groupes de compétences plus ou moins homogènes afin de leur offrir un enseignement le plus adapté à leurs aptitudes. Les filières ont cependant des inconvénients non négligeables. En effet, d'une part elles restreignent généralement, pour une partie des élèves, les opportunités d'envisager certaines formations. Cela les amène alors à ne plus chercher à faire des efforts à cause de perspectives professionnelles limitées et peu stimulantes. Pour les élèves ayant l'opportunité de s'orienter vers des études supérieures, le fait de penser que l'accès aux formations tertiaires est inéluctable peut également provoquer un fléchissement de la motivation par la perte de challenge ou en raison de la perspective d'avoir encore de très nombreuses années d'études avant d'obtenir un diplôme. D'autre part, les filières peuvent créer des effets de d'assimilation et de contraste dans chacun des groupes (Trautwein et al., 2006). Pour les élèves des filières les plus exigeantes, un fort sentiment de compétence peut se développer (ils se sentent faire partie de l'élite). En outre, les attentes de la part des enseignants sont plus élevées dans ces classes, alors que le contraire se produit dans les filières les moins exigeantes. Par contre, grâce à la répartition en filières, les élèves

vont davantage se comparer à leurs pairs au sein même de leur groupe et, en raison du rétrécissement de l'étendue des comparaisons, ils pourront se sentir plus compétents et s'engager alors davantage dans les activités scolaires, tout en diminuant leur anxiété face aux apprentissages (Wigfield et al., 1998).

L'importante controverse concernant les systèmes par filières est en partie liée à la volonté de créer des conditions d'apprentissages adaptées pour les élèves sans creuser davantage les inégalités sociales (OCDE, 2011), mais aussi à l'absence de résultats tranchés dans certaines études publiées (e.g. Berends, 1995). Les différences observées – dont les tailles d'effet sont souvent faibles à modérées – sont en réalité surtout difficiles à attribuer uniquement à la répartition en filières car d'autres facteurs y sont étroitement liés. Ainsi, le profil des élèves, les contenus et exigences du programme, l'effectif des classes tout comme les attentes des enseignants sont des variables qui jouent sans doute un rôle non négligeable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les liens que nous souhaitons analyser entre les interactions enseignants-élèves et la motivation de ces derniers sera envisagé dans une perspective différentielle, tenant ainsi compte de la filière dans laquelle l'élève se trouve.

3. METHODOLOGIE

La recherche s'est déroulée dans un Cycle d'Orientation (école dans laquelle se déroule la première partie du système d'enseignement secondaire) dans la partie francophone de la Suisse. Un tel établissement scolaire accueille des élèves de 13 à 16 ans environ pour les trois derniers degrés de leur scolarité obligatoire (degrés 9 à 11). En fin de cursus primaire, les élèves sont répartis dans trois filières (appelées Types de classe) correspondant à leurs capacités et rythmes d'apprentissage, à savoir *Exigences de base* (niveau d'exigences le plus faible, offrant la perspective d'une formation professionnelle initiale), *Générale* (niveau d'exigences moyen) et *Prégymnasiale* (niveau d'exigences élevé, donnant accès au secondaire II puis aux formations tertiaires, telles les hautes écoles et universités).

3.1 Echantillon

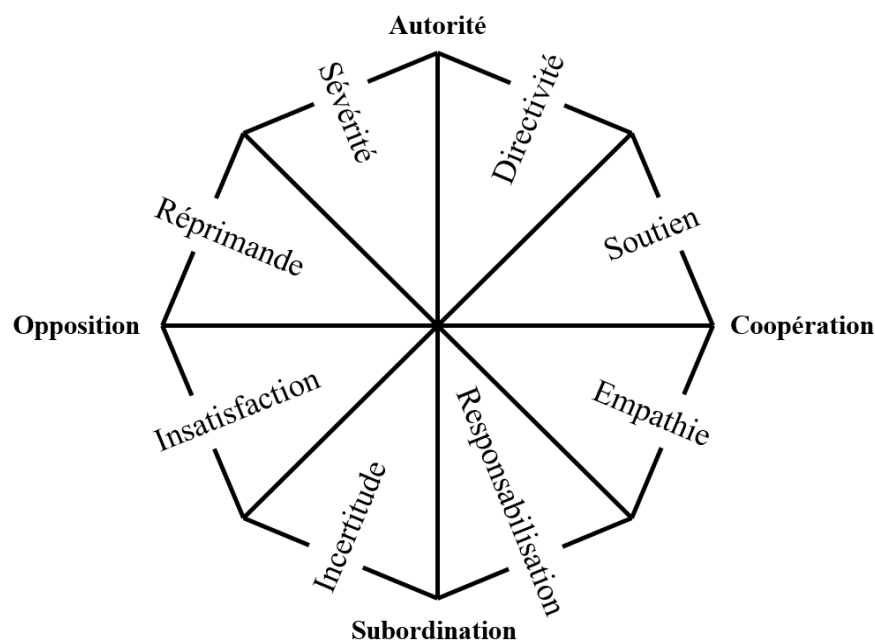
L'échantillon regroupe les élèves de 17 classes, soit un nombre total de 341 sujets, répartis sur les trois degrés scolaires (154 en 9^e, 90 en 10^e, 97 en 11^e) et dans les trois filières (voir Tableau 1). Le pourcentage de garçons s'élève à 54% (contre 46% de filles) et la moyenne d'âge est de 13.7 ans ($SD = 1.1$).

Tableau 1. Répartition garçons/filles selon le niveau d'exigence des filières

	Basique (7 classes)	Moyen (5 classes)	Elevé (5 classes)	Total (17 classes)
Garçons	68	58	57	183
Filles	41	60	57	158
Total	109	118	114	341

3.2 Instruments

Le premier questionnaire que nous avons proposé aux élèves a pour objectif d'évaluer de quelle manière ils appréhendent la relation avec leurs enseignants. En effet, le Profil interactionnel de l'enseignant (Genoud, 2003) est un questionnaire de 40 items qui permet de dresser le profil basé sur huit dimensions qui s'articulent les unes avec les autres, sous la forme d'un circomplexe (voir Figure 1). A la différence des classes des degrés primaires où les élèves sont confrontés la plupart du temps à un voire deux enseignants, l'organisation de la scolarité secondaire amène la multiplicité des enseignants qui interviennent dans chaque classe pour une à trois disciplines. Afin de ne pas donner aux répondants la difficile tâche de devoir donner une réponse moyenne pour l'ensemble de leurs enseignants – ces derniers pouvant parfois avoir des interactions bien différentes – nous avons proposé aux élèves de se focaliser sur l'enseignant titulaire de leur classe (qui a généralement le plus d'heures d'enseignement avec eux). Une représentation circomplexe permet de représenter l'ordre circulaire des dimensions avec un degré d'éloignement plus ou moins important entre elles. Elle peut également être définie par deux axes orthogonaux, à savoir un axe de proximité allant d'opposition à la coopération et un axe d'influence allant de la subordination à l'autorité.



Source. Genoud, 2003, traduit et adapté de Wubbels et al., 1993)

Figure 1. Modèle circomplexe du profil interactionnel

Le tableau 2 ci-dessous reprend les huit dimensions mesurées par le biais du questionnaire ainsi que les coefficients d'homogénéité interne des items. A l'exception de la dimension « Incertitude » qui présente – tout comme dans l'article de validation du questionnaire – un alpha de Cronbach plus faible, les autres dimensions ont des indices satisfaisants.

Tableau 2. Dimensions de l'échelle de motivation

Dimensions	N	Exemple d'item	Alpha de Cronbach
Directivité	5	<i>Il gère (dirige) très bien la classe.</i>	.75
Soutien	5	<i>Il nous encourage beaucoup, il nous motive.</i>	.81
Empathie	5	<i>Il nous comprend vraiment, il se met à notre portée.</i>	.76
Responsabilisation	5	<i>Il nous donne beaucoup de liberté.</i>	.72
Incertitude	5	<i>Il est un peu brouillon, désorganisé.</i>	.62
Insatisfaction	5	<i>Il semble mécontent, fâché.</i>	.71
Réprimande	5	<i>Il nous menace avec des punitions.</i>	.88
Sévérité	5	<i>Il est strict.</i>	.71

Si un tel questionnaire permet de donner une image de la perception (subjective) de l'élève, il n'en reste pas moins que les élèves d'une même classe évaluent leurs interactions avec le même enseignant et peuvent avoir donc des scores relativement proches les uns des autres. Marsh et al. (2012) relèvent que les mesures de climat social de la classe présentent généralement des corrélations intraclasse (ICC) entre .10 et .30, ce qui dénote déjà une part de variance non négligeable attribuée au groupe, ce qui est généralement attendu pour des mesures de contexte (Martin et al., 2011). En effet, les calculs (selon la formule proposée par Heck et al., 2010) effectués sur nos données nous donnent des coefficients compris entre .09 et .23 (moyenne de .14). Afin de ne pas être tributaire de cette variance intraclasse qui pourrait créer un artefact dans les analyses que nous allons mener, nous avons pris l'option de centrer, classe par classe, les données récoltées sur les huit dimensions (Morin et al., 2013). De cette manière, les ICC sont nuls tout en faisant apparaître dans les scores suffisamment dispersés au sein des classes les écarts de perception. Il n'est en réalité pas envisageable d'effectuer des analyses multiniveaux avec nos données. Les recommandations pour de telles analyses (Lütke et al., 2011) indiquent qu'il serait nécessaire d'avoir un minimum de 50 classes pour des analyses à deux niveaux et, dans notre recherche, nous devons même considérer la filière comme un troisième niveau. En raison de la configuration de nos données, nous ne pouvons mener des comparaisons individuelles sur la base de mesures apparentées au climat de classe (voir Morin et al., 2014) et en resterons donc à des analyses corrélationnelles.

Le second questionnaire que nous avons utilisé est une adaptation de l'Échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires (EMMAS, Ntamakiliro et al., 2000) dont nous avons repris les trois dimensions principales en supprimant notamment le dédoublement de certaines échelles (pour l'apprentissage du français vs des mathématiques). Le tableau 3 présente les dimensions du questionnaire qui comprend au total 20 items à évaluer (par l'élève) sur une échelle de Likert allant de 1 (« Pas d'accord ») à 7 (« D'accord »), ainsi que les coefficients d'homogénéité interne.

Tableau 3. Dimensions de l'échelle de motivation

Dimensions	N	Exemple d'item	Alpha de Cronbach
Volonté d'apprendre	5	<i>Je compte consacrer beaucoup d'efforts pour étudier.</i>	.93
Sentiment de compétence	5	<i>J'ai de la facilité à étudier.</i>	.83
Etat d'anxiété	5	<i>Je me fais du souci pour les évaluations.</i>	.86

Comme attendu, les coefficients ICC pour ces trois dimensions sont nettement plus faibles. La motivation est donc très peu dépendante de la classe puisque les ICC sont compris entre .00 et .06 (moyenne de .04). Selon les recommandations (Marsh et al., 2012) de telles valeurs ne nécessitent pas que nous transformions les données en écart-réduits au sein des 17 classes de notre échantillon.

3.3 Collecte des données

Les deux questionnaires ont été regroupés et les passations ont été réalisées par le biais d'une version on-line, durant le temps de classe. Ce sont les enseignants habituels qui ont été chargés d'organiser les passations (soit en salle informatique, soit par le biais d'ordinateurs portables dans les classes). Il a été demandé aux élèves de répondre à toutes les questions dans l'ordre et de manière spontanée. Les élèves ont été informés de l'anonymat des questionnaires. Les enseignants sont restés à disposition pour répondre à d'éventuelles questions de vocabulaire mais ont été priés de ne pas circuler dans les rangs afin que les élèves puissent répondre en toute indépendance.

4. RESULTATS ET DISCUSSION

Afin de répondre à nos questionnements, nous avons calculé des corrélations entre les perceptions des élèves quant à leurs interactions avec leur enseignant et les dimensions de la motivation, ceci sur l'ensemble de notre échantillon. Par la structure du modèle, nous renonçons à utiliser des analyses de régression multiple en raison de l'importante multicolinéarité des dimensions étroitement liées les unes aux autres. De plus, en affinant nos analyses, nous nous sommes rapidement aperçu de *patterns* différents selon le niveau d'exigence des classes dans lesquelles les élèves se trouvent. Ainsi, nous nous focalisons ici prioritairement sur ces résultats différentiels en présentant d'une part les matrices de corrélations complètes, mais également les graphiques qui synthétisent les résultats. Pour construire de telles représentations, nous avons effectué une projection orthogonale (et standardisée afin de conserver les scores comparables) des différentes corrélations sur les deux axes du modèle circulaire. Ainsi, nous pouvons plus facilement comparer la position des liens entre motivation et interactions enseignants-élèves de manière visuelle. Plutôt que de relever les probabilités associées à ces corrélations (qui sont significatives à partir d'un coefficient de .20 vu la taille des trois échantillons), nous avons opté pour une mise en évidence des liens (positifs et négatifs) les plus forts par le biais d'une couleur plus intense. Après la présentation de chacun des résultats, variable par variable, nous tenterons d'amener des interprétations concernant les éventuelles différences selon le niveau d'exigence.

4.1 La volonté d'apprendre

Le pattern général des liens qui concerne la variable « volonté d'apprendre » (voir Figure 2) met clairement en évidence que les dimensions qui font référence à la coopération (les quatre premières) corréleront positivement avec cette dimension de la motivation alors que celles ayant trait à l'opposition (les quatre dernières), à une exception près, corréleront négativement. Les élèves dans les classes à plus fortes exigences – bien que relativement proches des autres groupes – sont moins entravés dans leur motivation par cette opposition qui peut être parfois ressentie avec l'enseignant. Ceci est également visible dans la synthèse graphique de ces liens où ce groupe d'élèves se situe plus proche de l'axe vertical. De plus, nous pouvons constater dans ce même graphique que la directivité (au nord) joue également un rôle.

Nous constatons que, dans les interactions en classe, la motivation dépend globalement plus de la proximité (axe horizontal du modèle) de l'enseignant que de son influence (axe vertical). En effet, d'autres recherches ont mis en évidence que la motivation d'apprendre de l'élève corrèle parfois fortement avec le soutien perçu de l'enseignant (Fry et Coe, 1980) et avec sa proximité (Frymier et Houser, 2000) ou, à l'inverse, que des relations conflictuelles entre enseignant et étudiants présentent des liens négatifs avec la motivation de ses derniers (Myers et Rocca, 2001).

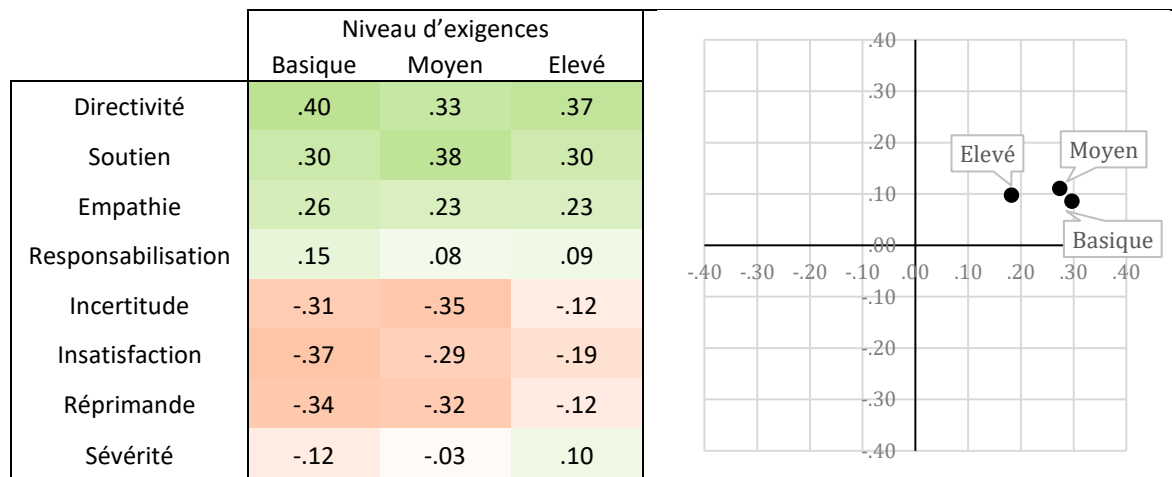


Figure 2. Lien entre la volonté d'apprendre et le profil interactionnel

En ce qui concerne l'influence de l'axe vertical, les résultats sont moins tranchés. On trouve d'un côté des publications qui soulignent les bénéfices de l'autonomisation sur la motivation, que ce soit auprès d'élèves de la scolarité obligatoire (Bieg et al., 2011) ou post-obligatoire (Levesque-Bristol et al., 2020). C'est d'ailleurs ce que pensent les enseignants qui, sur le modèle circomplexe, caractérisent le deuxième quadrant (sud-est) comme celui d'une classe motivée (Nichols et Zhang, 2011), alors qu'un trop fort leadership amènerait, dans un contexte de surprotection, trop peu d'engagement autonome des élèves. Toutefois, ces auteurs apportent des éléments explicatifs à nos résultats en décrivant l'autonomisation comme un processus qui passe souvent d'un contrôle excessif de l'enseignant vers une situation où les élèves prennent le contrôle de leurs apprentissages. D'ailleurs, le pattern des corrélations proposé par Henderson et al. (2000) est relativement proche de celui de nos élèves (surtout ceux des niveaux basique et moyen) avec une nette dichotomie selon l'axe horizontal.

4.2 Le sentiment de compétence

La deuxième variable soumise à nos analyses (voir Figure 3) concerne le sentiment de compétence. Nous pouvons constater cette fois-ci d'importantes différences entre les trois groupes. Du côté des classes où les exigences sont moindres, les relations telles que perçues avec l'enseignant ne semblent pas avoir vraiment d'impact sur les compétences qu'ils s'auto-attribuent. Du côté des élèves dans les classes avec des exigences intermédiaires, ce sentiment de compétence est très clairement lié aux dimensions de soutien et d'empathie alors que les élèves qui sont dans les classes les plus exigeantes se sentent compétents lorsque la relation est plus directive, respectivement, en l'absence d'incertitude et d'insatisfaction perçues chez leur enseignant. Ces différences sont également bien visibles dans la synthèse graphique présentée dans la partie droite.

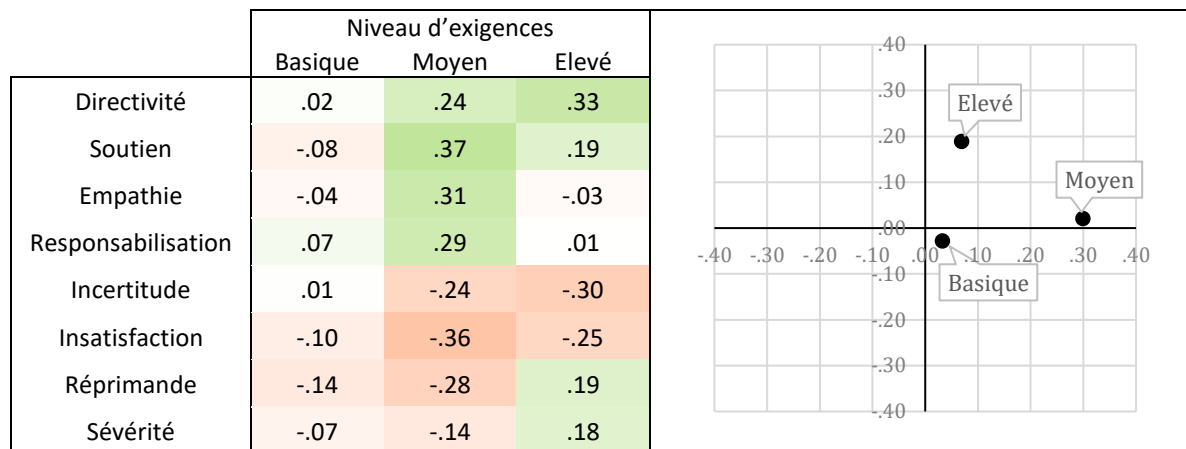


Figure 3. Lien entre le sentiment de compétence et le profil interactionnel

L'absence de liens entre le sentiment de compétence et le profil interactionnel chez les élèves de niveau basique ne signifie pas que ce sentiment est faible pour eux. En effet, il ne diffère pas significativement de celui des élèves de niveau moyen qui sont, de leur côté, influencés par une relation perçue de proximité. Ainsi, ce soutien perçu se retrouve également comme prédicteur du sentiment de compétence chez les étudiants au niveau universitaire (Black et Deci, 2000). Il est possible que l'incertitude de ces apprenants quant à leur positionnement (niveau de compétence) les amènent alors à rechercher l'information au niveau des relations avec les enseignants. En effet, si au niveau tertiaire, il n'y a que peu de repères pour évaluer ses propres compétences (les sessions d'examens sont espacées, les notes peu nombreuses et les comparaisons avec les autres souvent inexistantes), au niveau de la scolarité secondaire, les élèves des classes intermédiaires ont quant à eux plus de doutes que leurs pairs des autres filières en ce qui concerne leurs perspectives de formation ou leur avenir professionnel (Genoud et al., 2009) puisqu'ils se trouvent dans un entre-deux. Ainsi, ces élèves interprètent les comportements interactionnels comme des indicateurs de leur compétence, raison pour laquelle des corrélations modérées sont trouvées avec le sentiment de compétence (Houser et Frymier, 2009). Le profil interactionnel dans la filière la plus exigeante pourrait être interprété comme la perception d'un enseignant autoritaire qui détient alors un fort leadership, voire qui n'hésite pas à être sévère et à punir pour garantir une gestion de classe favorisant l'atteinte des programmes scolaires. D'ailleurs, ce type de profil correspond clairement à un type de profil caractéristique des classes les plus performantes au niveau des résultats scolaires (Brekelmans et al., 1993).

4.3 L'état d'anxiété

La troisième et dernière variable prise en compte dans notre recherche présente elle aussi des patterns distincts selon le type de classe concerné (figure 4). Pour les élèves des classes avec les exigences de base, toutes les corrélations sont étonnamment positives (certaines étant tout de même quasi nulles). On relèvera que les dimensions Incertitudes, Insatisfaction et Réprimande corrélaient modérément avec l'état d'anxiété. Pour les élèves des classes avec des exigences moyennes, ce sont clairement les dimensions d'opposition (à gauche sur le modèle) qui corrélaient positivement alors que celles de coopération (à droite) présentent des liens négatifs. Finalement, l'anxiété ressentie par les élèves des classes à plus fortes exigences ne sont pas du tout en lien avec les interactions vécues avec l'enseignant.

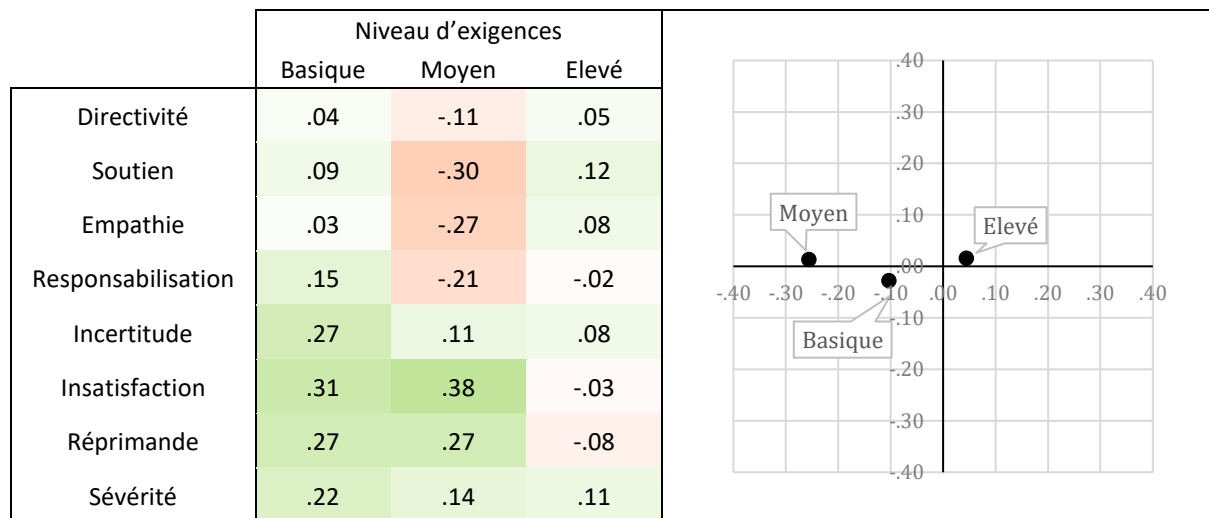


Figure 4. Lien entre l'état d'anxiété et le profil interactionnel

De manière analogue aux résultats précédents, ce sont les élèves de la filière intermédiaire qui sont les plus sensibles aux interactions avec leurs enseignants. De tels liens vont dans le sens de différentes constatations mises en évidence dans les publications, comme par exemple le fait que le soutien à l'autonomie perçu par l'élève diminue son anxiété (Black et Deci, 2000). Par contre, l'axe vertical ne semble pas jouer globalement un rôle important bien que Jiang et Jia (2018) mentionnent qu'un style de leadership inactif fait apparaître de l'anxiété en classe (dans le cadre, pour ces auteurs, d'un cours d'éducation physique). Nous pouvons comprendre que l'absence de corrélations pour les élèves de la filière la plus élevée est sans doute due au fait que la pression est davantage exercée par leurs résultats scolaires en tant que tels et par les attentes familiales souvent importantes.

5. CONCLUSION

Nos résultats mettent en évidence l'intérêt de prendre en compte la filière dans l'analyse de la dynamique motivationnelle en classe. Nous avons conscience cependant des limites de notre démarche et notamment du nombre de classes limité, les interactions perçues par les nombreux élèves sont liées à quelques enseignants seulement. Toutefois, il faut nuancer cette limite par le fait qu'au sein de chaque classe on observe une importante variabilité tant au niveau de la motivation des élèves que des perceptions des interactions. En effet, même si c'est le même enseignant qui se trouve face à une classe, les élèves peuvent le percevoir différemment, d'une part parce qu'il peut interagir différemment avec les élèves (*e.g.* se montrer plus insatisfaits avec certains ou plus empathiques envers d'autres) et d'autre part parce qu'en fonction de leur personnalité, de leur vécu et de leurs besoins, les élèves appréhendent différemment ces interactions. Ainsi, la variabilité entre les élèves d'une même classe reste suffisante pour ce type d'analyse, même si elles devaient être menées classe par classe.

Cela a pour corollaire qu'il est difficile de considérer le comportement d'interaction de l'enseignant comme un prédicteur de la motivation des élèves. Par conséquent, amener l'enseignant à se comporter

différemment dans ses échanges avec les élèves pourrait se révéler – en partie du moins – relativement vain, notamment si les perceptions des élèves ne changent pas à son sujet. Ainsi, nos résultats ont surtout pour objectif de souligner le fonctionnement différentiel des élèves et à comprendre en quoi leurs perceptions des interactions avec leurs enseignants jouent un rôle.

Globalement, les résultats de notre étude confirment le constat que les perceptions individuelles des élèves sont un élément incontournable pour comprendre leur motivation (Bieg et al., 2011). Nous ajoutons que le contexte – en l'occurrence la filière – joue un rôle modérateur non négligeable puisque les élèves de niveau intermédiaire semblent être beaucoup plus dépendants de la qualité des interactions avec leurs enseignants que leurs pairs des autres filières. Leur statut plus incertain en est sans doute l'explication la plus plausible.

Comme mis en évidence auprès d'élèves plus âgés, la perception de proximité entretient des corrélations modérées à fortes avec la motivation des élèves (Frymier et Houser, 2000). C'est la raison pour laquelle l'axe horizontal du modèle circomplexe (opposition – coopération) s'avère être clairement la dimension prédominante qui influence les indicateurs de motivation, même si les élèves de la filière la plus exigeante sont également sensibles au leadership de leurs enseignants, et non à l'autonomie qui pourrait leur être donnée.

Si notre recherche s'inscrit donc dans une tradition déjà bien documentée, il serait utile d'envisager d'implémenter des changements dans une perspective longitudinale (Ruzek et Schenke, 2019) afin non seulement de dépasser la mise en évidence de concomitances mais également d'évaluer la part des changements interactionnels observés qui se répercutent effectivement sur la motivation scolaire des élèves.

RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Barker, R. G. (1963). *The stream of behavior*. Appleton Century Crofts.
- Berends, M. (1995). Educational stratification and students' social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 327-351.
- Bieg, S., Backes, S., et Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3, 122-140.
- Black, A. E., et Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. In P. A. Schutz et R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 37-56). Oxford: Elsevier.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., et Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style. In T. Wubbels et J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 56-63). London: Falmer Press.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Fraser, B. J., et Walberg, H. J. (Eds.) (1995). Introduction and overview. In *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences* (pp. ix-xv). Oxford: Pergamon Press.
- Fry, P. S., et Coe, K. J. (1980). Interaction among dimensions of academic motivation and classroom social climate: A study of the perceptions of junior high and high school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 50(1), 33-42.
- Frymier, A. B., et Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship, *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Genoud, P. A. (2003). Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (3), 537-552.
- Genoud, P. A., Kappeler, G., et Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives ? *Recherches en Education*, 41, 31-45.
- Genoud, P.A., Ruiz, G., et Gurtner, J.-L. (2009). Evolution de la motivation scolaire des adolescents : différences selon la filière et le genre. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 31(2), 377-395.
- Gorham, J., et Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., et Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Gurtner, J.-L., Monnard, I., et Genoud, P.A. (2001). Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In S. Volet et S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 189-208). Oxford: Pergamon.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., et Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. Routledge/Taylor et Francis Group.
- Henderson, D., Fisher, D., et Fraser, B. (2000). Interpersonal behavior, laboratory learning environments, and student outcomes in senior biology classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(1), 26-43.
- Houser, M. L., et Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment, *Communication Education*, 58(1), 35-53.
- Huart, T. (2006). Développement et validation d'un questionnaire multicomponentiel de motivation scolaire. *Mesure et Evaluation en Education*, 29(2), 63-97.
- Jiang, Z., et Jia, Z.-R. (2018). Effects of Physical Education teachers' leadership styles and classroom climate on learning motivation for basketball course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science et Technology Education*, 14(4), 1351-1357.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Ronald Press Compagny.
- Levesque-Bristol, C., Richards, K. A., Zissimopoulos, A., Wang, C., et Yu, S. (2020). An evaluation of the integrative model for learning and motivation in the college classroom. *Current Psychology*, np.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Presses Universitaires de France.
- Lütke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A., et Trautwein, U. (2011). A 2×2 taxonomy of multilevel latent contextual models: Accuracy-bias tradeoffs in full and partial error-correction models. *Psychological Methods*, 16, 444-467.

- Malmberg, L.-E., et Little, T. D. (2007). Profiles of ability, effort, and difficulty: Relationships with worldviews, motivation and adjustment. *Learning and Instruction*, 17(6), 739-754.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J., Abduljabbar, A. S., et Köller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47, 106-124.
- Martin, A. J. (2003). The student motivation scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47(1), 88-106.
- Martin, A. J., Bobis, J., Anderson, J., Way, J., et Vellar, R. (2011). Patterns of multilevel variance in psycho-educational phenomena: Exploring motivation, engagement, climate, teacher, and achievement factors. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 49-61.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., et Malmberg, L.-E. (2016). Motivation, engagement, and social climate: An international study of boarding schools. *Journal of Educational Psychology*, 108, 772-787.
- McCrae, R. R., et Costa, P. T. (2006). Perspectives de la théorie des cinq facteurs (TCF): Traits et culture. *Psychologie Française*, 51, 227-244.
- Moos, R. H. (1980). Evaluating classroom learning environment. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252.
- Moos, R. H., et Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual*. Consulting Psychologists Press.
- Morin, A. J., Maïano, C., Marsh, H. W., Nagengast, B., et Janosz, M. (2013). School life and adolescents' self-esteem trajectories. *Child development*, 84(6), 1967-1988.
- Morin, A. J., Marsh, H. W., Nagengast, B., et Scalas, L. F. (2014). Doubly latent multilevel analyses of classroom climate: An illustration. *Journal of Experimental Education*, 82(2), 143-167.
- Myers, S. A., et Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65, 113-137.
- Nelson, R. M., et DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.
- Nichols, J. D., et Zhang, G. (2011). Classroom environments and student empowerment: An analysis of elementary and secondary teacher beliefs. *Learning Environments Research*, 14, 229-239.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I. et Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(4), 673-693.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. PISA, Éditions OCDE.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Plutchik, R., et Conte, H. R. (1997). *Circumplex models of personality and emotions*. American Psychological Association.
- Ruzek, E. A., et Schenke, K. (2019). The tenuous link between classroom perceptions and motivation: A within-person longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 111, 903-917.
- Stack, K. F., et Dever, B. V. (2021). Predicting eighth grade math motivation using school and national context. *School Psychology*, 36, 181-189.

- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O. et Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788-806.
- Vallerand, R. J., et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck et Larcier.
- Wigfield, A., et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., et Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73-118.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., et Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels et J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 13-28). Falmer Press.