

**LES EFFETS DU CONTEXTE SCOLAIRE SUR LA MOTIVATION ET SES  
CONSEQUENCES AU PLAN DES APPRENTISSAGES : UNE ETUDE TRANSVERSALE  
A L'ECOLE ELEMENTAIRE**

**Nadia Leroy et Pascal Bressoux**

Université de Grenoble  
Laboratoire des Sciences de l'Éducation  
Université Pierre-Mendès-France, BP 47  
F-38040 Grenoble Cedex 9  
Nadia.Leroy@upmf-grenoble.fr  
Pascal.Bressoux@upmf-grenoble.fr

---

**Mots-clés :** *motivation autodéterminée, climat motivationnel, apprentissages, processus médiateurs*

**Résumé.** *Cette étude vise à identifier les processus par lesquels le style motivationnel utilisé par l'enseignant peut influencer les apprentissages des élèves. Les études passées en revue indiquent que les perceptions de soi des élèves, leurs perceptions du climat motivationnel ainsi que leur motivation sont des facteurs qui médiatisent l'influence du contexte scolaire au plan des apprentissages.*

*L'étude conduite par la DEP sur un échantillon représentatif de 6109 élèves de CM2 et 336 enseignants que nous présentons ici, a permis de questionner, avec une précision certaine, les effets de l'environnement scolaire sur la motivation et les apprentissages des élèves*

---

## **1. Introduction**

Traditionnellement traitée selon une approche macrosociologique, la question des inégalités de réussite scolaire est désormais davantage envisagée selon une perspective d'élucidation des processus à l'œuvre dans l'explication de ces différences.

Au sein de ce courant de recherche, les travaux emblématiques se sont principalement penchés sur ce qui est communément appelé les « effets-maîtres » avec pour principal objet, l'étude des variations des acquis des élèves en fonction de la classe dans laquelle ils sont scolarisés ainsi que la recherche des facteurs explicatifs de ces variations. Cette approche s'est ainsi particulièrement attachée à analyser l'effet des processus pédagogiques au plan des acquisitions.

## **2. Les recherches sur l'effet des comportements enseignants au plan des acquisitions des élèves**

Ayant précisément pour objet d'isoler des associations statistiques entre la fréquence de certains comportements enseignant (i.e., les processus) et les apprentissages des élèves (i.e., le produit) le paradigme processus-produit s'est très vite imposé comme le courant de référence des études consacrées à l'efficacité des enseignants. D'un point de vue théorique, le modèle sur lequel se fonde ces études, propose une vision organisationnelle des variables susceptibles d'influencer les produits de l'enseignement.

Se posant dans le prolongement des études processus-produit, le paradigme des processus médiateurs considère quant à lui le produit de l'enseignement comme dépendant de certaines procédures intermédiaires déployées par l'apprenant. Cette perspective propose d'envisager les

comportements enseignants comme une source explicative des apprentissages opérant sur les apprentissages via des procédures médiatrices qui seraient, quant à elles, déployées par l'élève.

A l'origine, les premières études sur les processus médiateurs se sont essentiellement focalisées sur le rôle des comportements tels que l'implication dans la tâche, l'attention ou la persévérance. Après cette centration exclusive sur l'étude des médiateurs cognitifs, les recherches se sont progressivement étendues à d'autres procédures de type psychosocial telles que les facteurs motivationnels (Blumenfeld, Puro & Mergendoller, 1992).

### **3. La motivation, un processus médiateur en théorie ?**

Dépendante des conditions d'enseignement et identifiée comme le facteur le plus déterminant des progrès des élèves la motivation peut être considérée comme l'une des variables médiatrices par excellence.

Alors qu'elle est le processus le plus anciennement et le plus fréquemment invoqué pour rendre compte de la réussite des élèves en contexte scolaire, curieusement aucune étude à notre connaissance n'a considéré simultanément les liens qui l'unissent au contexte d'enseignement et aux apprentissages. En effet, si la motivation est reconnue comme un facteur situé indispensable à l'acte d'apprendre les travaux consacrés à cette variable n'ont pas réellement interrogé son statut dans la relation enseignement-apprentissages.

Dans la mesure où l'objectif de cette étude est précisément de cerner les variables issues de la classe susceptibles d'affecter la motivation et, par ce biais, les apprentissages des élèves, une attention toute particulière sera accordée aux études consacrées aux effets du climat scolaire. Toutefois, n'ayant pas la prétention de brosser un panorama exhaustif de ces travaux, notre focalisation se limitera à un champ théorique particulièrement heuristique dans la compréhension de l'effet de l'environnement sur les processus motivationnels : la théorie de l'autodétermination.

### **4. La théorie de l'autodétermination : un cadre d'analyse de l'effet du climat scolaire sur la motivation**

#### **4.1 Postulats théoriques**

L'un des postulats sur lequel repose cette théorie (Deci & Ryan, 1985) concerne, l'existence chez l'individu d'une tendance d'actualisation de soi lui permettant d'intégrer de nouvelles structures de connaissances à ses structures cognitives déjà existantes. Cette tendance, considérée comme innée, est toutefois soumise à l'influence du contexte et particulièrement celle de l'environnement social. Par conséquent, selon que l'environnement facilite ou entrave ce processus d'internalisation, les comportements manifestés par l'individu et, plus spécifiquement la motivation, pourront être qualifiés d'extrinsèques et réactifs versus d'intrinsèques et authentiques.

Ce postulat théorique est à l'origine de la distinction particulièrement répandue opposant motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Selon Deci et Ryan (1985, 1991), la première forme qui renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même est considérée comme la plus souhaitable et la plus adaptée aux apprentissages scolaires dans la mesure où elle pousse l'individu à rechercher des situations présentant un certain niveau de défi, à exercer ses capacités et à persévérer face à la difficulté. En revanche, la seconde forme, qui se réfère à l'engagement dans un but non inhérent à l'activité - soit dans le but de retirer quelque chose de plaisant soit, d'éviter quelque chose de déplaisant - est associée à un ensemble de conséquences négatives.

#### **4.2 De la dichotomie motivation intrinsèque/ motivation extrinsèque au continuum d'Autodétermination**

Afin de rendre compte des divers degrés d'internalisation de la motivation des individus, Deci et Ryan (1991 ; Ryan & Deci, 2000) ont étendu cette dichotomie établie entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque à une taxonomie des différentes régulations motivationnelles. Cette classification, plus connue sous le nom de *continuum d'Autodétermination*, décline la motivation extrinsèque selon quatre types de régulations. Parmi celles-ci se trouvent la *régulation externe*, la *régulation introjectée*, la *régulation identifiée*, et enfin la *régulation intégrée*.

Au sein de ce continuum les régulations externe et introjectée peuvent être regroupées pour former un élément composite appelé *motivation contrôlée* alors que les formes identifiée, intégrée et intrinsèque représentent des formes de *motivations autonomes*

#### **4.3 Les conséquences associées aux différentes régulations motivationnelles**

Les travaux fondés sur ce continuum indiquent que les différents types de régulations mènent à des conséquences qui sont d'autant plus adaptatives que la motivation est proche du pôle le plus autodéterminé (pour revue : voir Deci & Ryan, 2002). Autrement dit, la motivation intrinsèque mènerait aux conséquences les plus positives, suivie par les régulations intégrée et identifiée. La régulation externe serait quant à elle associée à des conséquences négatives. La régulation introjectée étant située entre les régulations autonomes et le pôle le plus contrôlé, on lui associe des conséquences plus ou moins adaptatives.

Etant donné les bénéfices académiques associés aux comportements autodéterminés, promouvoir ce type de régulations est alors apparu comme une question centrale au sein de la TAD. L'étude des conditions environnementales favorables au processus d'internalisation s'est ainsi retrouvée au cœur de nombreux travaux.

#### **4.4 L'effet du climat motivationnel sur la motivation**

Depuis les années 1930, l'abondante littérature consacrée à l'effet des styles interpersonnels adoptés par les enseignants en classe a fourni de précieuses bases aux études conduites sur le climat motivationnel. La TAD a ainsi proposé de classer les styles enseignants le long d'un continuum ayant pour extrémités, d'un côté le style soutenant l'autonomie et, de l'autre le style contrôlant.

Dans le cadre éducatif, « le soutien de l'autonomie renvoie au fait de trouver des solutions pour favoriser, soutenir et améliorer l'adhésion interne des élèves aux activités de la classe » (p. 210). Ainsi, un enseignant soutenant l'autonomie cherchera à identifier les ressources internes de ses élèves en créant des conditions favorables à la satisfaction de leurs besoins motivationnels de façon à encourager le processus d'internalisation et leur motivation intrinsèque.

Par opposition, le style contrôlant est défini comme un ensemble de pratiques accentuant le poids des pressions et ayant pour but d'inciter les élèves à agir d'une façon spécifique (Deci & Ryan, 1987). Les enseignants adoptant un style contrôlant mettent de côté les ressources internes de la motivation de leurs élèves et les incitent à adopter les conduites attendues en utilisant des renforcements, un langage plus directif et des modes de communication contraignants (Reeve, 2002; Reeve & Jang, 2006).

## **5. Objectifs et hypothèses**

De notre point de vue et comme cela a été développé dans les études qui viennent d'être passées en revue plus haut, l'effet-maître peut être véhiculé par la relation pédagogique qui s'instaurent entre enseignant et élèves et plus particulièrement via le climat motivationnel de la classe. Dans le contexte français on trouve curieusement assez peu d'études empiriques consacrées à cette question.

Bien que la motivation apparaisse tout à la fois comme un facteur dépendant des conditions d'enseignement et affectant la réussite scolaire, il n'existe actuellement à notre connaissance

aucune étude ayant cherché à tester la séquence causale visant à confirmer le statut médiateur de la motivation.

Afin de combler cette lacune, l'une des voies de recherche à emprunter serait d'étudier, au sein d'un modèle intégrateur, les mécanismes par lesquels les conditions d'enseignement affectent la motivation des apprenants, tout en analysant la manière dont la motivation véhicule de tels effets au plan des apprentissages.

Postulant un schéma de causalité au sein duquel le contexte influe sur les acquisitions scolaires en deux temps (Duru-Bellat, 2003), nous formulons l'hypothèse générale selon laquelle les conditions d'enseignement exerceraient une influence sur la motivation des élèves qui, à son tour, expliquerait une partie de la variabilité des apprentissages scolaires.

L'un des facteurs explicatif de ces différences en termes d'efficacité enseignante tiendrait dans le type de climat motivationnel mis en place. En outre à la lumière du modèle développé par la TAD (figure 1), nous supposons que cette influence est médiatisée dans un premier temps par les perceptions qu'ont les élèves du climat motivationnel, puis dans un second temps par leurs régulations motivationnelles.

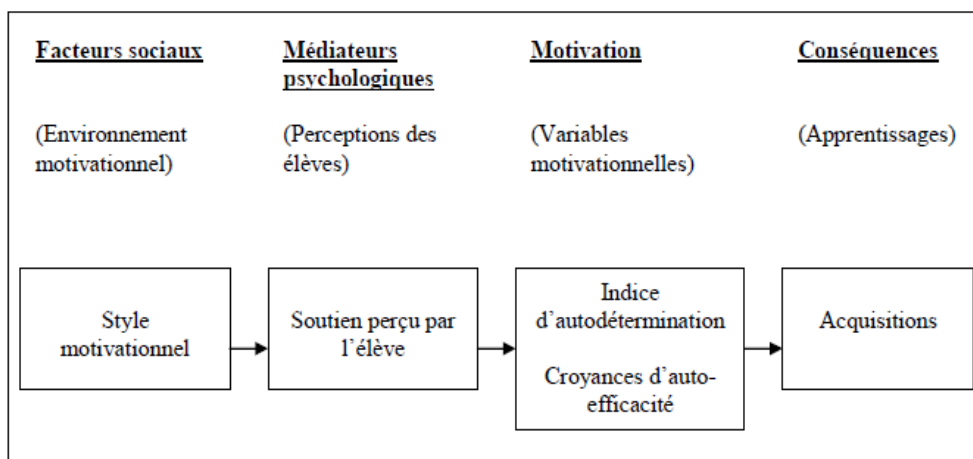


Figure 1: Séquence causale théorique testée

## 6. Le cadre de l'étude

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, une équipe de recherche du Laboratoire des Sciences de l'Éducation (LSE) à laquelle nous participons a été contactée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation Nationale en vue de collaborer à la construction d'une évaluation bilan de fin de CM2.

Nous avons alors suggéré que l'accent soit porté sur l'étude des facteurs motivationnels, mais aussi sur les facteurs scolaires susceptibles d'influencer la motivation des élèves. Dans ce sens, nous avons soumis un ensemble d'instruments susceptibles de mettre au jour les mécanismes au cœur de la dynamique des apprentissages.

### 6.1 Méthode

#### 6.1.1 Procédure

L'étude portait sur 269 établissements soit 336 classes et 6109 élèves de CM2. Cet échantillon présente l'avantage d'être représentatif de la population nationale correspondante.

Au cours de la fin de l'année 2003, les élèves ont eu à passer une épreuve et à renseigner, au cours de séances de passation collective, un livret regroupant tous les questionnaires nécessaires à cette étude.

Un questionnaire avait également été transmis aux enseignants au cours de cette même période. Tous les participants avaient été informés du caractère anonyme de l'étude.

### 6.1.2 *Participants*

#### Les élèves

On dispose pour ces élèves de certains renseignements sociodémographiques et de renseignements sur le déroulement de la scolarité

#### Les enseignants

L'échantillon d'enseignants est constitué de 336 individus. On dispose en ce qui les concerne d'un ensemble de renseignements sociodémographiques et professionnels

## 6.2 *Instruments*

### 6.2.1 *Le questionnaire enseignant*

#### Le style motivationnel

Le questionnaire utilisé ici est une version adaptée et traduite du Learning Climate Questionnaire utilisé notamment par Williams et Deci (1996).

Cette échelle est composée de quatorze items auxquels les enseignants ont eu à répondre en exprimant leurs « choix en matière d'enseignement » sur une échelle de Likert en cinq points allant de «jamais» (1) à «tout le temps» (5).

Ce questionnaire tente de cerner la propension du style motivationnel de l'enseignant à soutenir l'autonomie à encourager le sentiment de compétence et enfin à manifester de l'implication en se montrant empathique avec les élèves

Nous avons alors constitué un score global de soutien des besoins motivationnel en faisant la moyenne des scores obtenus à chacun des items. Ce score global indique une très bonne fidélité avec un alpha de Cronbach égal à .82

### 6.2.2 *Le questionnaire élève*

La première partie du questionnaire destiné aux élèves regroupait plusieurs échelles visant à évaluer la motivation des élèves et leurs croyances d'efficacité personnelle dans le domaine scolaire. La seconde renvoyait quant à elle aux perceptions du climat motivationnel de la classe. Pour chacun des items, les élèves devaient dire à quel point ils étaient d'accord avec les phrases proposées sur une échelle de Likert en cinq points allant de «pas du tout vrai» (1) à «tout à fait vrai» (5).

L'évaluation de la motivation des élèves a été effectuée grâce à l'Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) de Ryan et Connell (1989).

Etant donné que la TAD postule un continuum, il a été possible de calculer un indice global de motivation autodéterminée, dont Deci et Ryan donnent la formule suivante :

Indice d'Autodétermination = (2\*intrinsèque + identifiée) – (introjectée + 2\*externe)

Compte tenu des échelles adoptées, l'indice peut théoriquement varier de +12 à -12. Plus ce score est élevé, plus le degré d'autodétermination de la motivation est fort (moy.=1,08 ; e.t.=2,86).

La perception de soutien de la part de l'enseignant a été appréhendée par le même questionnaire que celui présenté supra pour les enseignants (LCQ), mais à destination des élèves cette fois.

Nous avons constitué là encore un score global de perception de soutien des besoins motivationnels. La consistance interne de ce dernier est très satisfaisante avec un alpha de Cronbach égal à .88

Les perceptions de soi et notamment les croyances d'efficacité personnelle sont des facteurs qui affectent les comportements d'apprentissage des élèves, en particulier via leur motivation à apprendre. L'échelle visant à mesurer ce sentiment d'efficacité personnelle a été élaborée pour les besoins de l'étude et s'inspire des items proposés dans le Motivated Strategies for Learning Questionnaire de Pintrich et De Groot (1990). Les élèves devaient se prononcer sur le sentiment de compétence. Les résultats montrent que les cinq items censés mesurer les croyances d'efficacité personnelle contribuent à une bonne consistance interne de la mesure ( $\alpha = 0,79$ )

Les épreuves standardisées de fin d'année ont été élaborées par la DEP et portaient principalement sur la lecture. Ces évaluations étaient constituées d'exercices écrits et oraux ; une partie des épreuves portait aussi sur les mathématiques, les sciences, la géographie et l'histoire. Nous avons utilisé le score global d'acquisitions (construit par la DEP sur la base de modèles de réponse à l'item) qui concernait 229 items. Ce score général d'acquisitions démontrait une excellente cohérence interne ( $\alpha = 0,97$ )

### **6.3 Analyses et description de la démarche de modélisation**

L'environnement motivationnel généré par l'enseignant et le climat motivationnel perçu par les élèves apparaissent comme deux facteurs cruciaux dans l'explication de la motivation et des apprentissages.

La prise en compte simultanée de ces deux sources d'influence qui relèvent d'unités d'analyse situées à des niveaux différents (le premier caractérisant les enseignants, le second les élèves) implique l'utilisation d'une modélisation apte à respecter la structure emboîtée des données. Nous avons ainsi traité les données *via* la modélisation multiniveau (Bressoux, 2008).

En outre, étant donné que nous cherchions à isoler l'impact du climat motivationnel déclaré par l'enseignant sur les acquisitions des élèves en considérant les perceptions de soi et la motivation comme les variables au travers desquels l'effet maître transiterait, nous avons procédé à la spécification de plusieurs modèles.

Dans un premier temps, nous avons élaboré un modèle de base intégrant les caractéristiques individuelles des élèves marquant les apprentissages afin d'estimer si à caractéristiques d'élèves données, le fait d'être exposé à un climat motivationnel particulier occasionnait une plus value en termes d'apprentissages

Ce modèle a ensuite été spécifié par l'introduction de variables motivationnelles qui sont, conformément à la séquence causale proposées par la TAD considérées comme des processus médiateurs de l'effet des pratiques enseignantes sur les acquis des élèves (i.e. indice d'autodétermination et auto-efficacité) ainsi que des variables relatives à l'environnement motivationnel (perçu par les élèves et déclaré par l'enseignant)

Soucieux de comprendre ce qui détermine les processus motivationnels, nous avons ensuite cherché à vérifier si le style motivationnel déclaré par l'enseignant agissait de manière directe sur les processus motivationnels (i.e., auto-efficacité et indice d'autodétermination) ou si cet effet était véhiculé par les perceptions qu'ont les élèves du climat motivationnel

Les modèles successivement testés étaient les suivants :

## **7. Résultats et discussion**

### **7.1 Les effets des processus motivationnels sur les apprentissages**

Comme nos résultats la variance des scores d'acquisitions attribuable à la classe s'élève à 15.96% et, par conséquent, un peu plus de 84% de la variance de ce même score sont attribuables aux caractéristiques des élèves.

Après le contrôle de certaines variables étiquettes ayant occasionné un gain explicatif de la variance s'élevant à 42% en interclasse et à 21.54% de la part de variance intra classe, le modèle intégrant les processus motivationnels a permis de montrer l'influence significative de plusieurs variables.

Conformément à notre première hypothèse qui proposait un lien positif entre les croyances motivationnelles (i.e., degré d'autodétermination de la motivation et les croyances d'auto-efficacité) et les apprentissages, les résultats indiquent que les croyances d'auto-efficacité ainsi que l'Indice d'Autodétermination de la motivation déterminent pour partie les apprentissages (avec respectivement  $\beta=0,24$  et  $\beta=0,14$  pour une valeur moyenne d'autodétermination.)

Nos résultats confirment en outre que le sentiment d'auto-efficacité personnelle est bénéfique en termes motivationnels puisqu'il favorise les formes autodéterminées de la motivation ( $\beta=0,24$ ), montrant que les perceptions d'effectance jouent un rôle crucial dans le processus d'internalisation des motifs des comportements.

Cette première analyse fournit par conséquent un soutien empirique substantiel au rôle clé des croyances d'efficacité personnelle et de la motivation dans l'explication des apprentissages et ce, au delà des caractéristiques individuelles reconnues comme influentes. Il apparaît donc essentiel de promouvoir un haut degré d'autodétermination de la motivation ainsi que d'encourager les perceptions d'efficacité personnelle des élèves si l'on souhaite favoriser leur réussite scolaire.

Les résultats concernant les comportements des enseignants nous apportent à ce titre quelques pistes que nous allons maintenant développer.

## **7.2 Les effets du climat motivationnel de la classe sur les apprentissages**

Dans notre modèle explicatif des apprentissages, nous avons également introduit, les variables indicatrices des perceptions du climat motivationnel par les élèves et du style motivationnel déclaré par l'enseignant. Parmi ces dernières, seule la perception d'un climat soutenant les besoins motivationnels exerce un effet direct sur les apprentissages des élèves. Plus les élèves disent percevoir des comportements de leur enseignant censés renvoyer à des signaux d'encouragement de la compétence, au soutien de leur autonomie et de la proximité, moins leurs scores d'acquisitions sont élevés ( $\beta = -0,12$ ).

Ce résultat semble indiquer que si la satisfaction des besoins motivationnels se traduit par des bénéfices au plan académique, ce n'est en l'occurrence, pas de manière directe. Ceci nous mènera à nous intéresser, par la suite, aux processus motivationnels au travers desquels cette influence pourrait s'effectuer.

En ce qui concerne la relation négative entre le soutien perçu des besoins motivationnels et les apprentissages, il est possible que cette relation soit médiatisée ou bien encore qu'elle soit modérée par d'autres variables non-prises en compte dans notre modèle.

On peut ainsi supposer que ces perceptions peuvent exercer un effet positif sur la motivation et les acquisitions des élèves ayant un bon niveau scolaire au départ. En revanche, pour les élèves les plus faibles, le fait d'avoir la possibilité de faire des choix et de s'exprimer en classe peut être vécu de manière anxieuse et générer in fine un moindre niveau d'autodétermination ainsi que des comportements d'évitement qui seraient quant à eux défavorables aux apprentissages. On peut alors envisager que pour les élèves les plus faibles, un style contrôlant est davantage bénéfique qu'un style soutenant.

Au niveau de l'environnement déclaré par l'enseignant, nos résultats ne font ressortir aucune relation directe. Il est à noter cependant que, selon la TAD, le climat d'apprentissage exercerait également une influence indirecte sur les apprentissages via l'Indice d'Autodétermination.

L'introduction de ces variables a généré un gain en terme de variance intra classe résiduelle de 12.05%. On note que le style motivationnel déclaré par l'enseignant n'est pas une variable dont l'effet sur les scores d'acquisition est significatif, ce qui explique que l'introduction de cette variable n'améliore par le pouvoir explicatif au niveau des variations des scores d'acquisitions au niveau inter classes.

Ceci laisserait supposer de manière plus large que l'effet du contexte scolaire sur les acquisitions peut être véhiculé par les facteurs motivationnels propres à l'élève.

Nous avons donc étudié par la suite si le contexte motivationnel influence les régulations motivationnelles et les croyances d'auto-efficacité, variables dont on a précédemment identifié l'effet au plan des apprentissages.

### **7.3 Les effets du style motivationnel sur les processus motivationnels**

Nos résultats montrent que l'enseignant, par ses comportements, est en effet susceptible d'affecter la qualité de la motivation des élèves mais que cette influence ne s'exerce pas de manière directe. En effet dans les modèles explicatifs de l'Indice d'Autodétermination et de l'auto efficacité des élèves, le style motivationnel déclaré par l'enseignant n'exerce aucune influence significative.

En revanche conformément à ce que l'on pouvait prédire, le style soutenant les besoins motivationnels semble exercer un effet positif et indirect sur l'Indice d'Autodétermination de la motivation des élèves via les perceptions que ces derniers ont du climat motivationnel. Dès lors que les variables relatives à la perception de soi (auto-efficacité) et au climat motivationnel perçu ont été introduites, la part de variance interclasse initialement estimée à environ 6% chute de 20.4% et de 7.7% en intraclasse. Ainsi, plus les enseignants déclarent soutenir les besoins motivationnels de leurs élèves, plus ces derniers perçoivent effectivement de soutien de la part de leur enseignant ( $\beta = 0,11$ ). Ceci occasionne in fine une motivation davantage autodéterminée.

Nos résultats indiquent en outre que l'effet du style motivationnel utilisé par l'enseignant sur les croyances d'auto-efficacité des élèves est également médiatisé par les perceptions de soutien des élèves. En effet, plus les enseignants déclarent soutenir les besoins motivationnels de leurs élèves, plus ces derniers perçoivent de soutien. L'introduction du style motivationnel déclaré par l'enseignant permet d'expliquer environ 9% de la variance interclasse du climat perçu par les élèves.

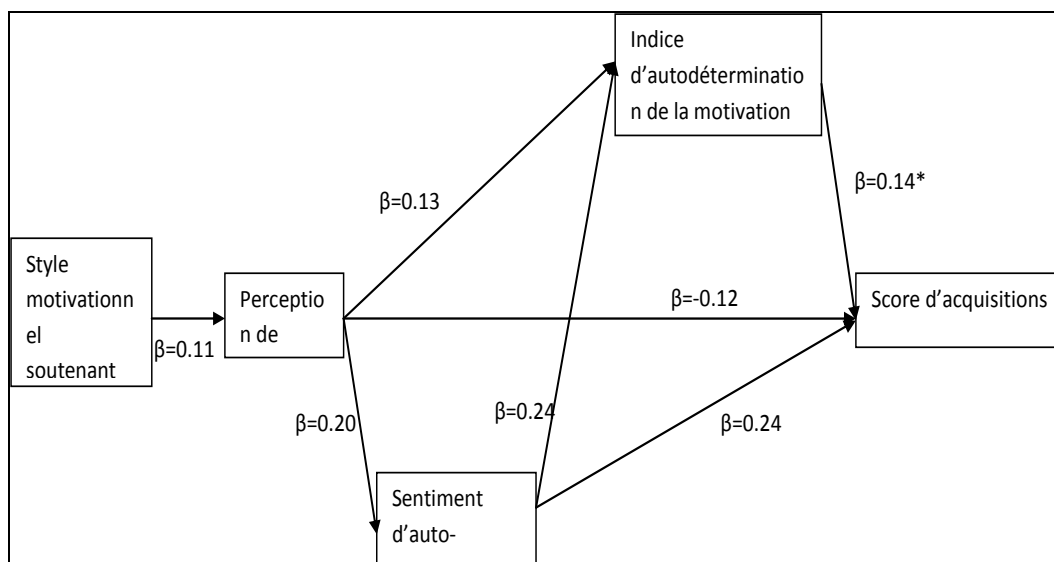
Ces perceptions de soutien viennent in fine renforcer leurs croyances d'efficacité personnelle ( $\beta = 0,20$ ). L'introduction de la variable relative au climat motivationnel perçu permet d'expliquer 3.5% supplémentaires dans la part de variance intraclasse.

En ce sens, on peut affirmer que le climat perçu par l'élève agit comme un filtre de l'effet de l'environnement motivationnel mis en place par l'enseignant, ce qui tend à confirmer l'importance de l'interprétation que les élèves opèrent sur les signaux en provenance des comportements de l'enseignant.

Ainsi, l'ensemble de ces résultats tend à confirmer que la façon dont les élèves perçoivent les signaux en provenance de leur environnement se situe à l'interface entre les comportements enseignants et les processus motivationnels (figure 2).

Par conséquent, si l'environnement motivationnel permet d'expliquer une partie de la variance des processus motivationnels, il apparaît que la prise en compte des perceptions des élèves permet de mieux comprendre encore les mécanismes par lesquels l'enseignant affecte la motivation et l'auto-efficacité de ses élèves qui, à leur tour, affectent positivement les apprentissages.





**Figure 2 :** Modèle multiniveau des acquisitions scolaires intégrant le style enseignant les processus motivationnels

## 8. Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons cherché à savoir quel est l'impact en termes d'acquisitions mais également en termes de motivation du style motivationnel déclaré par les enseignants et des perceptions qu'avaient les élèves du climat motivationnel de leur classe. Contrairement à une approche processus-produit classique qui n'aurait considéré que le niveau d'acquisitions comme variable expliquée, notre attention s'est également portée sur l'explication des processus motivationnels et des perceptions de soi que nous considérons comme les processus médiateurs de l'influence des pratiques enseignantes au plan des apprentissages.

Comme on pouvait s'y attendre, les résultats de cette étude ont permis de mettre en lumière la complexité des processus motivationnels impliqués dans la relation enseignement-apprentissages. Nous avons en effet pu constater que c'est principalement via la signification que donnent les élèves à leur environnement scolaire que le style motivationnel de l'enseignant affecte les apprentissages.

Le style motivationnel de l'enseignant, se trouve impliqué dans l'explication des performances scolaires via son effet sur les perceptions des élèves qui régulent, quant à elles, les processus motivationnels dont on a vu qu'ils expliquent une partie de la variance des apprentissages.

En effet, les élèves donnent du sens à leur environnement scolaire en fonction de leur perception d'autonomie, de compétence et de proximité sociale. Ce faisant, ils se fondent sur le style motivationnel utilisé par l'enseignant pour véhiculer ces messages. Toutefois, si les conditions d'enseignement affectent les processus motivationnels, on ne peut pour autant affirmer que ces derniers résultent exclusivement du climat motivationnel dans la mesure où il existe encore une grande variabilité résiduelle autour des relations observées.

Si cette recherche a permis d'apporter une contribution supplémentaire aux études sur les processus qui médiatisent l'influence du milieu scolaire sur les apprentissages, elle comporte cependant certaines limites inhérentes à la question de l'efficacité pédagogique des enseignants.

En effet, parce que l'on ne peut généralement saisir les caractéristiques de la relation pédagogique efficace qu'au travers des résultats qu'elle peut produire, la question de l'indicateur retenu est particulièrement délicate. Dans la présente étude, l'indicateur d'efficacité était le score d'acquisition des élèves en fin d'année scolaire. Nous devons donc insister sur le fait qu'il ne s'agit en l'occurrence pas d'un résultat en termes de progression scolaire dans la mesure où le niveau scolaire de départ n'a pu faire l'objet d'une évaluation en début d'année. Il aurait pourtant

été souhaitable de disposer d'une variable qui caractérise le niveau d'acquisitions des élèves à l'entrée en CM2, de manière à pouvoir faire la part des différences générées avant et celles générées en cours de CM2. On aurait ainsi pu retracer la temporalité des événements et mieux cerner encore les facteurs liés au contexte scolaire de l'année de CM2. Par conséquent, l'absence du score initial des élèves ne permet pas d'éliminer de notre analyse les effets des variables qui agissent avant l'entrée en CM2.

Par ailleurs, si les apports théoriques sur lesquels nous nous sommes fondés pour élaborer notre modèle nous ont permis de faire la supposition que c'est le contexte scolaire qui influence les apprentissages, la direction de cette relation ne peut à ce stade qu'être entendue de manière hypothétique. La nature corrélationnelle des résultats nous impose en effet une certaine prudence quant à l'interprétation du sens des relations observées. Répliquer ce genre d'étude en se fondant sur des données longitudinales serait particulièrement prometteur pour clarifier la nature de ces relations et apporter un plus grand soutien à l'interprétation de nos résultats. En vue de mieux comprendre comment les conditions d'apprentissage sont reliées aux résultats des élèves, il serait particulièrement éclairant de mettre en place des protocoles d'analyse à données répétées permettant d'étudier précisément l'accumulation de l'effet des variables contextuelles au cours du temps. Cette perspective ouvrirait de nouvelles voies de recherche et notamment celle de l'étude de l'impact des changements qui peuvent survenir au niveau de l'environnement motivationnel de la classe au plan de l'évolution de la motivation afin de mieux d'appréhender encore l'effet des processus motivationnels sur les apprentissages selon une approche réellement dynamique.

## **9. Références**

- Blumenfeld, P., Puro, P., & Mergendoller, J. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. In H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning: Roots of educational change* (pp. 207-239). Norwood, NJ: Ablex.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Deci, L.E., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press: New York & London.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, Vol. 38 (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16, juillet-décembre, 182-206.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (p. 183-203). Rochester: University of Rochester Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Williams, G.C., & Deci, E.L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779