

Impact des facteurs intra- et interpersonnels sur la motivation des élèves

Philippe A. Genoud

Problématique

Les recherches ayant pour domaine principal l'étude de la **motivation scolaire** ont fait l'objet de nombreuses publications ces dernières années. Avec des méthodologies très diverses et auprès d'échantillons variés, elles ont tout de même amené à une meilleure compréhension du fonctionnement de l'élève dans ses apprentissages. En effet, petit à petit se dégagent de ces études différents facteurs, tant personnels que contextuels, ayant un impact sur son développement.

Cependant, il reste encore nombre de questions ouvertes, notamment celles qui touchent à l'**articulation des facteurs intrapersonnels et interpersonnels**. D'un côté, des études soulignent l'impact de la personnalité de l'élève (voir par exemple la méta-analyse de Judge & Ilies, 2002), de son âge ou encore du genre (Martin, 2004). D'un autre côté, le contexte – à différents niveaux – est également considéré comme un facteur permettant d'expliquer des variations importantes de motivation (Gurtner, Monnard & Genoud, 2001). Dans cette recherche, nous tentons de mettre en parallèle, auprès du même échantillon d'élèves, l'**impact différentiel de trois facteurs**, à savoir l'estime de soi (facteur intrapersonnel), la relation avec l'enseignant – telle que perçue par l'élève – ainsi que les relations avec les camarades de la classe (facteurs interpersonnels).

Méthodologie

Nombre de sujets : 332 élèves du secondaire I (Cycle d'Orientation)
 ... répartis dans les trois degrés (1ère : 149 / 2ème : 86 / 3ème : 97)
 ... et dans les trois filières (exigence de base : 106 / générale : 114 / pré-gymnasiale : 112)
 54 % de garçons / 46% de filles
 Age : entre 11 et 16 ans (M=13.7; SD=1.1)

Adaptation de l'*Echelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires* (EMMAS, Ntamakliro, Monnard & Gurtner, 2000). Cette dernière, issue d'une approche essentiellement cognitive de la motivation, a été adaptée dans divers contextes (primaire, secondaire I et II, université) tout en conservant des caractéristiques psychométriques très satisfaisantes (Schumacher, Genoud & Gurtner, 2007). Le questionnaire réaménagé pour cette recherche s'est limité à quatre dimensions (**Volonté d'apprendre**, **Sentiment de compétence**, **Attrait des études** et **Etat d'anxiété**) et comprend au final 20 affirmations auxquelles le répondant donne son degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert.

Adaptation du *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels & Levy, 1993) – vise à appréhender le regard (subjectif) que portent les élèves sur les interactions vécues avec leur enseignant. Les scores établis sur la base des 40 items de l'outil forment une structure circumplexe sous-jacente (Genoud, 2003). Les huit dimensions (Directivité, Soutien, Empathie, Responsabilisation, Incertitude, Insatisfaction, Réprimande et Sévérité) sont représentées dans un système avec un axe de **proximité** (indiquant le niveau de **coopération** vs d'**opposition**) et un axe d'**influence** (indiquant l'importance de l'**autorité** vs de la **subordination**) dans la relation avec l'enseignant.

Validation du *Self-Perception Profile* de Harter (1982) par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987). Constitué de 30 items, cet outil évalue, selon 6 échelles (notes partielles), l'estime de soi du répondant dans les domaines suivants : (a) **compétence à l'école**, (b) **compétence sociale**, (c) **compétence physique**, (d) **apparence physique**, (e) **conduite** et (f) **sentiment de valeur propre**.

Nous avons opté pour une mesure faite par le biais d'évaluation de chaque élève (par ses camarades), sur une échelle continue. La consigne (« Voici les prénoms de tes camarades de classe, pour chacun, indique si tu le/la trouves sympathique ») se base sur un critère général d'acceptation et permet de fournir ainsi des informations précises sur le **statut sociométrique** (moyenne des évaluations des camarades) de chaque élève au sein de sa classe (voir Genoud, 2008).

Résultats

Afin de pouvoir comparer les poids des différents prédicteurs retenus, nous avons effectué – pour chacune des quatre dimensions de la motivation – différentes analyses de régression linéaire. Dans la mesure où certains prédicteurs s'avèrent corrélés entre eux (multicolinéarité importante), nous avons opté pour des analyses séparées; ceci implique que les pourcentages relevés dans le tableau 1 ci-dessous ne peuvent être additionnés. De plus, pour l'estime de soi, nous n'avons conservé ici que la dimension « **compétence à l'école** » qui se révèle la plus pertinente pour répondre à notre problématique.

Tableau 1. – Facteurs explicatifs de la motivation

	Volonté d'apprendre	Sentiment de compétence	Attrait des études	Etat d'anxiété
Estime de soi « école »	12%	43%	10%	5%
Perception des interactions avec l'enseignant	16%	9%	16%	NS
Axe « influence »	$\beta = .32$	$\beta = .31$	$\beta = .34$	
Axe « proximité »	$\beta = .23$		$\beta = .20$	
Statut sociométrique	NS	NS	NS	NS

A l'instar d'autres recherches (Ryan, 2001; Malmberg & Little, 2007), les filles reportent plus de **volonté d'apprendre** [M=5.36 vs 4.97; t(339)=3.14; p<1%], mais également un plus fort **état d'anxiété** [M=4.43 vs 3.37; t(339)=7.09; p<1%], alors que les garçons disent avoir un **sentiment de compétence** plus élevé [M=5.03 vs 4.67; t(339)=3.15; p<1%].

En ce qui concerne la capacité des facteurs (intra- et interpersonnels) à prédire les différentes composantes de la motivation, on relève tout d'abord le pourcentage de variance élevé entre l'estime de soi relatif à l'école et le sentiment de compétence. Les deux mesures s'avèrent en effet très proches, tant conceptuellement que dans la formulation des items des deux échelles.

On constate également une pondération non négligeable de l'**estime de soi** pour prédire la **volonté d'apprendre** de l'élève. Avec un coefficient de corrélation multiple supérieur à .30, les élèves qui ont une confiance en eux élevée sont les plus motivés en classe. Bien évidemment, d'autres facteurs modèrent ou nuancent ce lien, mais on peut légitimement supposer qu'une amélioration de l'estime de soi de l'élève serait à même d'influer sur sa motivation scolaire.

Pour ce qui est des aspects interpersonnels, si les relations avec les camarades ne semblent pas avoir ici d'impact sur la motivation, la manière dont les relations sont perçues avec l'enseignant – et principalement la dimension proches de l'axe « **influence** » – est à relever. L'autorité (directivité, soutien, sévérité) de l'enseignant joue, dans une certaine mesure, un rôle positif sur la motivation de ces (pré)adolescents, surtout si elle est perçue comme ayant une composante de coopération (axe « **proximité** »).

Conclusion

Les résultats de cette recherche soulignent l'**impact des aspects relationnels sur la motivation** des élèves. Si les liens avec l'estime de soi (facteur intrapersonnel) se révèlent significatifs, il reste toutefois difficile de justifier une influence causale unidirectionnelle. Pour les facteurs interpersonnels, on constate que la manière dont les relations sont perçues avec l'enseignant constitue un prédicteur manifeste de la volonté d'apprendre et de l'attrait des études, alors que les relations avec les camarades (évaluées par une mesure sociométrique) s'avèrent quant à elles non significatives chez ces (pré)adolescents du secondaire I.

Des tentatives d'amélioration des relations enseignant-élève – ou du moins des perceptions de ce dernier – pourraient donc avoir des répercussions positives sur sa motivation pour les apprentissages scolaires, tant de manière directe que par le biais d'une valorisation de son estime de soi.

philippe.genoud@unifr.ch

Références

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. (2008). Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi: liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, 11(1), 35-48.

Gurtner, J.-L., Monnard, I., & Genoud, P.A. (2001). Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 189-208). Oxford: Pergamon.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.

Judge, T.A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.

Malmberg, L.-E. & Little, T. D. (2007). Profiles of ability, effort, and difficulty: Relationships with worldviews, motivation and adjustment. *Learning and Instruction*, 17(6), 739-754.

Martin, A.J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.

Ntamakliro, L., Monnard, I., & 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.

Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37(4), 359-377.

Ryan, A.M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.

Schumacher, J.A., Genoud, P.A., & Gurtner, J.-L. (2007, September). *Measuring motivation: Adaptation of a questionnaire in diverse settings and perspectives for future research*. Paper presented at the Annual Conference of the SSRE and the SSPE, Kreuzlingen.

Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.