



HAL
open science

Représentation de la relation éducative chez l'élève et effets sur sa motivation scolaire

Virginie Andréou

► **To cite this version:**

Virginie Andréou. Représentation de la relation éducative chez l'élève et effets sur sa motivation scolaire. Education. 2014. dumas-01132006

HAL Id: dumas-01132006

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132006>

Submitted on 16 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



ESPE Centre Val de Loire

Mémoire de recherche présenté par :
Virginie ANDREOU

Soutenu le : 4 Juillet 2014

Pour obtenir le diplôme du :
Master MEEFA
Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de
l'Accompagnement

Représentation de la relation éducative chez l'élève et effets sur sa motivation scolaire

Discipline : Sciences de l'éducation

Directrice de Mémoire :
Mandarine Hugon
Maître de conférences en psychologie sociale du développement et de
l'éducation, Université d'Orléans, ESPE centre de formation Tours-
Fondettes

Jury :

Mandarine Hugon, Maître de conférences en psychologie sociale du
développement et de l'éducation, Université d'Orléans, ESPE centre de
formation Tours-Fondettes

Marie-Christine Verdet, Professeur des Ecoles, Docteur en Sciences et
Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université d'Orléans,
ESPE centre de formation Tours-Fondettes



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



ESPE Centre Val de Loire

Mémoire de recherche présenté par :
Virginie ANDREOU

Soutenu le : 4 Juillet 2014

Pour obtenir le diplôme du :
Master MEEFA
Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de
l'Accompagnement

Représentation de la relation éducative chez l'élève et effets sur sa motivation scolaire

Discipline : Sciences de l'éducation

Directrice de Mémoire :
Mandarine Hugon
Maître de conférences en psychologie sociale du développement et de
l'éducation, Université d'Orléans, ESPE centre de formation Tours-
Fondettes

Jury :

Mandarine Hugon, Maître de conférences en psychologie sociale du
développement et de l'éducation, Université d'Orléans, ESPE centre de
formation Tours-Fondettes

Marie-Christine Verdet, Professeur des Ecoles, Docteur en Sciences et
Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université d'Orléans,
ESPE centre de formation Tours-Fondettes

Sommaire

I. INTRODUCTION	8
II. PARTIE THÉORIQUE	11
1. L'estime de soi : un élément essentiel de l'apprentissage	11
2. La relation enseignant-élève	13
2.1. L'élève.....	13
2.1.1 <i>Développement psychologique des enfants d'âge scolaire</i>	<i>13</i>
2.1.2 <i>De l'enfant à l'élève</i>	<i>14</i>
2.2 L'enseignant : rôle et fonctions envers les élèves.....	15
2.3 De la relation pédagogique à la relation éducative	16
2.3.1 <i>La relation pédagogique</i>	<i>16</i>
2.3.2 <i>Évolution du rapport maître - élèves.....</i>	<i>18</i>
3. La relation éducative.....	19
3.1. La communication verbale	19
3.2. La communication non verbale.....	20
3.3. Les facteurs influençant la relation éducative	21
3.3.1. <i>La représentation que l'enseignant a de ses élèves.....</i>	<i>21</i>
3.3.2. <i>Le style pédagogique</i>	<i>23</i>
3.3.3. <i>Le statut de l'erreur.....</i>	<i>24</i>
3.3.4. <i>La méthode d'évaluation.....</i>	<i>25</i>
4. L'intérêt de la relation éducative pour les élèves et leurs apprentissages.....	27
4.1. L'interaction sociale : un élément constitutif de l'intelligence	28
4.2. De l'affectivité aux apprentissages.....	29
4.3. Le rapport au savoir de l'élève	30
5. La motivation : élément clé dans les apprentissages .	31
5.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque	32

5.2. Les composantes de la motivation.....	34
5.2.1. <i>D'un point de vu sociocognitif</i>	35
5.2.2. <i>D'un point de vue sociologique</i>	35
5.3. Les facteurs scolaires influençant la motivation	36
5.4. Évaluation et motivation	37
5.5. Relation éducative et motivation scolaire	37
III. PROBLÉMATIQUE	39
IV. PARTIE EMPIRIQUE	44
1. Présentation de la population	44
2. Présentation de l'outil d'enquête.....	46
3. Passation des entretiens	47
4. Cadre de l'école et profils des deux enseignants.....	48
4.1. L'école	48
4.2. L'enseignant de la classe de CM2	48
4.3. L'enseignante de la classe de CM1/CM2.....	50
4.4. Les deux profils enseignants	53
V. ANALYSE DES ENTRETIENS.....	55
1. Le rapport au savoir et à l'école	55
2. La relation parents/enseignant pour l'élève	57
3. Statut de l'erreur et de l'évaluation	59
4. La représentation de la relation chez les élèves.....	62
1. Les moments privilégiés.....	62
2. La relation pédagogique.....	65
3. La relation sociale	66
4. Ressenti sur la relation	68
5. La motivation scolaire chez les élèves	68

6. Liens entre représentations de la relation et motivation scolaire chez les élèves	74
7. Discussion des résultats	77
VI. CONCLUSION	83
VII. BIBLIOGRAPHIE	85
VIII. ANNEXES	90
1. Intervention pour expliquer ma démarche	91
2. Mot d'informations distribué aux parents d'élèves	92
3. Grille d'entretien enseignant.....	93
4. Grille d'entretien élève	97
5. Entretiens	103
5.1. L'élève 1 : A.	103
5.2. L'élève 7 : V.	110
6. Analyse de chaque élève	115

*« Cette transmission du savoir doit donc reconnaître l'individu dans sa singularité. La vraie rencontre, c'est se sentir reconnu par un enseignant, c'est se sentir une personne et non un individu noyé dans une classe. C'est à cette condition que l'enfant devient acteur de son apprentissage ».*¹ (Chapelle, 2004)

¹ Cité par : LE MOUILLOUR, Ségolène. Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir. 2013, p. 146.

I. INTRODUCTION

« Le métier d'enseignant est un métier de l'humain, de relations, donc un métier d'affects. »² Enseigner, c'est avant tout faire le choix d'un métier ayant de fortes composantes relationnelles. Cette relation est inévitable puisque l'école est avant tout un lieu social. La relation tient une part importante au sein de la classe entre l'enseignant et les élèves qui établissent de nombreux contacts au quotidien.

La relation semble être un médiateur essentiel de la communication, permettant de transformer chaque chose en éducation. La relation et ses caractéristiques sont étroitement liées à la perception et à la compréhension entre les deux personnes ainsi qu'à l'interprétation du message. « La même méthode de travail, par exemple, n'est plus la même si elle se pratique dans un climat relationnel différent. »³

Au cours de ma première année de formation, j'ai réalisé des stages d'observation qui m'ont permis d'avoir une première approche concernant la relation s'établissant entre l'enseignant et les élèves. J'ai notamment pu me rendre compte que l'ensemble des enseignants établissait une relation avec leurs élèves pendant les temps d'enseignement, centrée avant tout sur le contenu d'apprentissage. Mais je me suis aperçue que certains enseignants développaient en plus une relation que l'on pourrait qualifier de plus « sociale » avec les élèves, davantage centrée sur eux, en tenant compte de leurs particularités respectives. J'ai pu remarquer que ces interactions entreprises avec les élèves semblaient engendrer un climat positif sur la classe et donnaient aux élèves plus d'engouement dans leur travail.

Ces observations m'ont amenée à me poser de nombreuses questions sur la dimension relationnelle dans l'approche éducative, et notamment l'intérêt que celle-ci semble avoir en situation d'apprentissage. La dimension plus « sociale » de la relation m'intéresse particulièrement, car elle n'apparaît pas comme une constante au sein des différentes situations pédagogiques, contrairement à la relation liée aux apprentissages qui semble s'instaurer de manière évidente dès lors qu'un

² BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Citée par Nicolas Truong. Prof-élève : faut-il s'aimer pour réussir ? Le Monde de l'éducation, 2006 ; p.20.

³ COSMOPOULOS, Alexandre. La relation éducative, condition nécessaire de toute efficacité éducative. Persée, 1999 ; p.97.

enseignant se trouve en situation pédagogique avec ses élèves. La découverte de cette relation sociale m'intéresse d'autant plus, car elle semble avoir une incidence sur les élèves et sur leur rapport à l'apprentissage. Néanmoins le caractère pédagogique est étroitement lié à cette relation sociale, on ne peut l'écarter, puisqu'à chaque situation en contexte scolaire, la dimension pédagogique est présente. C'est pourquoi j'ai voulu au cours de cette recherche prendre en considération la relation éducative, qui intègre à la fois la relation pédagogique, mais aussi la relation sociale.

Cette réflexion m'a amenée à me poser plusieurs questions que je souhaiterais éclaircir au cours de ma recherche. Quelle est la nature du lien entre la relation éducative et les apprentissages des élèves ? Quelles conditions faut-il pour qu'une relation éducative s'établisse entre les enseignants et les élèves ? Cette dimension sociale dans la relation enseignant-élève a-t-elle des conséquences sur la manière dont les élèves se situent par rapport aux apprentissages ? A-t-elle des conséquences sur les résultats scolaires des élèves ? A-t-elle un lien avec leur motivation ? J'ai finalement établi une question de départ qui me servira de fil conducteur au cours de cette recherche. Comment la relation éducative permet-elle de favoriser l'implication de l'élève dans son processus d'apprentissage ?

Pour répondre à cette interrogation, cette recherche se proposera de faire apparaître le lien potentiel existant entre la relation éducative et les élèves en situation d'apprentissage et notamment leur motivation scolaire. Pour ce faire nous ferons état dans un premier temps de l'intérêt que présente cette recherche sur l'estime de soi, qui est un élément essentiel dans le processus d'apprentissage. Puis, nous évoquerons les caractéristiques propres aux deux acteurs de cette relation qui sont l'enseignant et l'élève, nous verrons également comment leur relation a évolué et s'est accompagnée de cette dimension plus sociale au fil du temps. Nous nous attacherons dans un second temps à analyser cette relation éducative, en mettant en avant la manière dont elle se distingue de la relation pédagogique, puis en expliquant les différents facteurs agissant sur elle. Nous établirons ensuite et expliquerons les effets qu'elle engendre sur les élèves selon différentes composantes entrant en jeu dans le processus d'apprentissage. Enfin, nous nous attacherons à éclaircir l'existence du lien entre la relation éducative et la motivation scolaire des élèves.

Au terme de cette recherche théorique, une problématique sera posée. Dans la partie empirique, nous nous attacherons à présenter le terrain de recherche, la population étudiée qui sera composée d'élèves d'école élémentaire, ainsi que l'outil d'enquête. Les objectifs de notre étude seront explicités. Nous présenterons ensuite les résultats obtenus au cours de l'enquête et les comparerons aux éléments découverts au cours de la partie théorique. Enfin nous amorcerons une réflexion afin d'affiner notre pensée au cours de l'analyse des résultats.

II. PARTIE THÉORIQUE

1. L'estime de soi : un élément essentiel de l'apprentissage

« L'estime de soi constitue un des fondements de l'image de soi et donne à l'identité personnelle sa tonalité affective. Elle renvoie aux processus par lesquels un individu porte sur lui-même, sur ses performances, ses capacités, des jugements positifs ou négatifs». ⁴ L'estime de soi concernerait donc les représentations que l'individu a de lui-même en comparaison avec autrui. Philippe Meirieu déclare : « Personne ne peut tenter de faire quelque chose qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire s'il n'est pas assuré de pouvoir tâtonner sans être ridicule, de pouvoir se tromper et recommencer sans que cette erreur soit, pour longtemps reconnue contre lui ». ⁵ La confiance en soi joue un rôle important pour l'élève lorsqu'il est confronté à de nouveaux apprentissages. Selon P. Meirieu il faut que l'enfant se sente en sécurité pour pouvoir réaliser une nouvelle expérience le menant vers l'apprentissage.

G. De Vecchi et M. Rondeau-Revelle, s'accordent avec P. Meirieu. Ils mettent en avant l'importance pour l'élève d'avoir confiance en lui, de se construire cette confiance, car elle lui est indispensable pour apprendre. Les auteurs insistent sur le fait que la confiance en soi est indéniablement liée à l'estime que l'élève a de lui-même. ⁶ Tenir compte de l'élève, le mettre en situation de réfléchir sur lui – même, c'est le responsabiliser, l'inciter à se faire confiance. Or, cela n'est possible que si l'enseignant comprend l'enfant, lui accorde une importance en tant qu'individu. Et cette importance passe nécessairement par l'établissement d'une relation favorisée entre eux deux. Jean-Philippe Abgrall, enseignant spécialisé dans l'accompagnement d'élèves en difficultés, explique que les enfants fonctionnent par effet miroir, c'est en fonction du regard de l'autre qu'ils se forment leur image. ⁷

⁴ DE LEONARDIS, Myriam, PRÉTEUR, Yves. *Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. Réussir à l'école, les effets des dimensions conatives en éducation.* 2007, p. 31-35.

⁵ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. *Anthologie des textes clés en pédagogie.* 2010, p. 105.

⁶ DE VECCHI, Gérard, RONDEAU-REVELLE, Michelle. *Un projet pour favoriser la relation maître-élèves.* 2005, p.70-72.

⁷ ABGRALL, Jean-Philippe. *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves.* 2012, p. 22.

L'image que l'enseignant va renvoyer à l'élève de lui-même va donc influencer la perception de celui-ci. Pierre Merle, sociologue, souligne: « La conception que l'élève a de lui et qui se traduit en termes de motivation, de projets scolaires et d'estime de soi, est progressivement transformée par les interactions maîtres-élèves qui fondent le quotidien de la classe. »⁸ Nous pouvons cependant noter que cette perception est également influencée par l'image que les autres élèves de la classe vont renvoyer à l'élève en question. Donner de la confiance aux élèves, favoriser l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, permettrait donc aux élèves de favoriser leur rencontre avec les apprentissages. D. Martinot ajoute : « À compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'élève croit être capable de faire semble aussi important que les compétences qu'ils possèdent réellement. »⁹

M. De Léonardis et Y. Prêteur montrent que l'estime de soi et les résultats scolaires semblent étroitement liés, agissant en interrelations.¹⁰ Ils expliquent que l'estime de soi présente une valeur motivationnelle déterminante dans la qualité des apprentissages scolaires. L'estime de soi peut donc contribuer à valoriser ou diminuer l'intérêt et les compétences d'un élève pour le processus d'apprentissage. En effet, un élève, en général, qui a une haute estime de lui-même, pourra voir une progression plus importante dans ses résultats qu'un élève ayant une faible estime de ses capacités. Cette progression pourra à son tour entraîner une augmentation de l'estime que l'élève a de lui-même.

Les recherches en psychologie sociale confirment qu'avoir une bonne estime de soi est un facteur de réussite scolaire, car cela favorise les efforts et la persévérance de l'élève dans l'apprentissage. C'est pourquoi il est important que les enseignants amènent les élèves à bien dissocier l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, de leur performance scolaire. Rolland Viau, professeur et spécialiste international de la motivation ajoute :

⁸ MERLE, Pierre. Mesure ou arrangement ? Les cahiers pédagogiques. 2005, p.13.

⁹ MARTINOT, Delphine. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Se motiver à apprendre. 2006, P.28

¹⁰ LEONARDIS, Myriam, PRÊTEUR, Yves. Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. Réussir à l'école, les effets des dimensions conatives en éducation. 2007, p. 31-35.

La motivation de l'élève prend son origine dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation. L'image qu'un élève a de lui-même est si importante que Bernard Weiner a affirmé que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne, mais bien celles qu'il pense avoir. Des perceptions de soi générales, comme l'estime de soi et le concept de soi, influencent la motivation de l'élève.¹¹

L'estime de soi constitue donc un facteur de taille dans l'apprentissage, et plus précisément dans la motivation scolaire de l'élève. Il apparaît qu'un élève ayant une bonne estime de lui-même sera davantage motivé et entrera plus facilement dans les apprentissages qu'un élève ayant une faible estime de lui-même. D'autre part, cette estime de soi est liée à plusieurs composantes comme le statut de l'erreur, l'image renvoyée par les autres élèves de la classe, mais également celle renvoyée par l'enseignant, qui semble avoir un rôle non négligeable dans l'estime qu'un élève a de lui-même et dans la confiance qu'il a en lui et en ses capacités. Et cela passe par la relation entretenue entre l'enseignant et l'élève.

2. La relation enseignant-élève

Pour parler de la relation qui s'établit entre ces deux figures centrales au sein de l'éducation, il faut premièrement avoir connaissance de certains éléments définissant ces deux protagonistes.

2.1. L'élève

Lorsque l'on parle d'élèves, il ne faut pas oublier que c'est avant tout d'enfants dont il s'agit. Avant de devenir adolescent puis adulte, l'enfant va connaître d'importants changements et de nombreux développements qui vont s'opérer sur différents aspects : physique, social, cognitif, affectif et psychologique. Nous allons apporter quelques précisions sur le développement avant tout psychologique d'enfants scolarisés en élémentaire soit âgés de 6 à 12 ans afin de mieux comprendre quels sont leurs besoins durant cette période. Nous verrons également le rôle qui leur ait attribué aujourd'hui au sein de l'école.

2.1.1 Développement psychologique des enfants d'âge scolaire

Helen Bee et Denise Boyd¹², expliquent qu'au cours de son développement, l'enfant se construit en établissant successivement son moi catégoriel, son moi émotionnel, social, sexué, et enfin en dernier lieu, il établit son moi psychologique. L'enfant assimile alors qu'il possède sa propre personnalité et des traits psychologiques

¹¹ VIAU, Rolland. La motivation : condition essentielle de la réussite. Sciences humaines. 2000.

¹² BEE, Helen, BOYD, Denise. Les âges de la vie: psychologie du développement humain. 2008, p. 228-231.

permanents. La construction de ce moi psychologique prend donc du temps et est soumis à la perception que l'enfant a de lui-même. Afin que les enfants aient une perception positive d'eux-mêmes, ils ont besoin de se sentir soutenus par les personnes de leur entourage (famille, pairs, enseignant) ; mais ils doivent également conserver une part de liberté nécessaire à leur construction psychologique. Au cours de ce développement psychologique, l'enfant va établir le concept de soi, qui comporte une part d'autoévaluation. C'est cette évaluation de soi-même, de sa propre valeur, qui va être l'une des composantes de la qualité du développement psychologique de l'enfant. Mais ce concept dépend également de la qualité de soutien que l'enfant pense recevoir des personnes présentes autour de lui. On voit toute l'importance d'encourager les élèves, de souligner leur réussite, mais également de ne pas stigmatiser leurs erreurs, pour que les enfants aient confiance en eux et puissent établir un concept de soi positif. Dès leur entrée à l'école, les enfants se voient attribuer un nouveau statut qui est celui d'élève, ce qui implique un rôle défini au sein de l'école.

2.1.2 De l'enfant à l'élève

Tout individu agissant au sein d'une structure sociale a une fonction caractéristique, qui vient d'un statut spécifique. Au sein de l'école, l'enfant a un statut particulier : celui d'élève. M. Postic, professeur de psychologie et des sciences de l'éducation, suggère que le statut de l'élève est à la fois global, mais comprend également une part personnelle.¹³ Le statut peut s'aborder de façon globale dans la mesure où l'élève a une place particulière au sein de l'école et dans la société. La caractéristique de ce statut vient du fait qu'il soit transitoire, car l'élève se déplace dans l'institution scolaire. D'année en année, son groupe change, ainsi que ses enseignants, et de nouveaux ajustements sont mis en place. Il a donc un nouveau statut, mais qui reste général à l'ensemble des élèves de la classe.

Outre le statut global qui est celui d'élève, l'enfant présente également un statut plus personnel, le situant dans la classe et au sein du groupe de pairs. Ce statut lui est reconnu en fonction de la manière dont il est perçu par l'enseignant et par les autres élèves.

¹³ POSTIC, Marcel. La relation éducative, 1979 ; p. 84-85.

Mais l'élève est également un individu à part entière qu'il faut considérer comme tel, ayant des droits et des devoirs au sein de l'école. Selon l'article L511-1 des codes de l'éducation : « Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements ». ¹⁴ Les droits des élèves en école primaire concernent, le droit à l'éducation, à la liberté d'information et d'expression.

2.2 L'enseignant : rôle et fonctions envers les élèves

Le rôle de l'enseignant est défini selon 10 compétences ¹⁵ qui régissent ses fonctions. Elles concernent tant la transmission de savoirs, de savoir-faire (élaboration de savoirs et de compétences), que de savoir-être (transmission de valeurs, sensibilisation au respect mutuel, écoute d'autrui, coopération).

L'enseignant présente un rôle éducatif important ; il veille au développement social et personnel des élèves en leur offrant la possibilité de s'engager dans des activités, leur permettant de dépasser le cadre familial d'affection afin de développer leur autonomie.

L'enseignant doit également faire preuve d'adaptation face aux différentes situations qu'il peut rencontrer ; d'observation pour détecter d'éventuels problèmes ; de créativité pour mettre en œuvre ce qu'il doit transmettre. Mais il doit surtout et avant tout, développer des facultés d'écoute et de communication qui lui seront utiles notamment dans les relations établies avec les élèves.

Selon M. Postic, le rôle de l'enseignant est avant tout de faire identifier par les élèves, ce qui les intrigue, leur pose question, afin de provoquer chez eux de l'intérêt et de la motivation. ¹⁶ Cela permet aux élèves de mener une véritable investigation propice à la construction de leurs savoirs. M. Postic met donc en évidence

¹⁴ LEGIFRANCE. Les Codes de l'éducation : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=D5F429CAC602C1FEC9E12D9420A50751.tpdjo03v_2?idSectionTA=LEGISCTA000006166644&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20110201

¹⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Formation des enseignants. <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

¹⁶ POSTIC, Marcel. La relation éducative, 1979 ; p. 101-102.

l'importance du rôle enseignant, qui par l'impulsion donnée aux élèves les entraîne dans un processus d'apprentissage.

2.3 De la relation pédagogique à la relation éducative

Au sein de la vie scolaire, de nombreuses relations se créaient entre les différents acteurs de l'école. Parce que les enseignants et les élèves sont au centre du système éducatif, un grand nombre d'interactions vont se produire entre eux, permettant la construction d'une véritable relation.

De façon générale, la relation enseignant-élève peut être vue selon deux axes : d'une part selon l'aspect pédagogique qui concernera essentiellement les échanges durant les phases d'enseignements, d'autre part elle comprend aussi des interactions vécues à tout moment de la journée sans être forcément liées aux apprentissages, qui constituera une relation plus personnelle entre le maître et l'élève. La relation maître-élève a donc une double dimension : pédagogique et sociale.

2.3.1 La relation pédagogique

C'est la « relation entre l'enseignant et les élèves qui s'établit dans le cadre de la salle de classe dans le but de faire apprendre ». ¹⁷ Cette relation concerne donc les échanges entre l'enseignant et les élèves durant les temps d'enseignement.

Elle rassemble trois composantes, qui sont le maître, l'élève et le savoir. Ces trois entités forment ainsi le « triangle pédagogique » comme l'a mis en évidence Jean Houssaye (1993), professeur en sciences de l'éducation¹⁸. Le terme « savoir » désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions. Les élèves renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants. Le maître est aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur que l'accompagnateur. Dans cette symbolique, le maître, l'élève, et le savoir, sont chacun à la pointe du triangle et situés à égale distance les uns des autres. L'idée qui émane de cette représentation est que ces trois entités sont interdépendantes, et qu'elles agissent en interaction.

¹⁷ REYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. 2010, p. 391.

¹⁸ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Anthologie des textes clés en pédagogie. 2010, p. 100-101.

Le « triangle pédagogique » permet de penser la relation pédagogique en termes de dynamique. Pour qu'une relation pédagogique soit la plus équilibrée possible, il est nécessaire que ces trois pôles fonctionnent en concomitance. J. Houssaye affirme cependant que toute pédagogie revient à privilégier deux des trois éléments et à en exclure le troisième. En effet, « enseigner » privilégie l'axe professeur - savoir, « former » privilégie l'axe professeur - élève, et « apprendre » privilégie l'axe élève - savoir. Bien qu'un des éléments soit à chaque fois exclu, le contact n'est pas rompu avec lui, autrement le « triangle pédagogique » ne pourrait fonctionner. Il doit donc être présent même s'il n'a pas la place primordiale. Le positionnement de chacun des éléments va donc établir certains types de pédagogie, tantôt centrés sur la formation, tantôt sur l'enseignement ou sur l'apprentissage. Le but de l'école étant notamment l'acquisition d'un ensemble de savoirs, par l'élève, l'axe élève-savoir du triangle pédagogique, serait donc à privilégier. Mais cela ne doit pas exclure l'enseignant ; au contraire, il joue un rôle très important en organisant les conditions de la rencontre entre l'élève et le savoir¹⁹.

Dans le « triangle pédagogique », la variable la plus ajustable est celle de l'enseignant, notamment car les savoirs attendus ne changent pas. Il est en effet difficile de demander à l'élève de s'adapter à l'enseignant, car il est en train de construire son savoir, ses capacités sont en élaboration contrairement à celles de l'enseignant qui sont développées et maîtrisées. C'est donc le professeur qui va s'ajuster au sein de ce triangle pédagogique, dans le but d'organiser la rencontre entre l'élève et le savoir. Il est donc primordial de trouver la juste distance à établir en tant qu'enseignant afin de faciliter les apprentissages des élèves sans pour autant s'exclure du système. Pour amener les élèves à se construire des connaissances, l'enseignant doit donc établir un contact avec eux. Pour cela, il peut adopter différents comportements, qui influenceront sa relation à l'élève.

La relation enseignant-élève a évolué avec le temps et s'est dotée d'une nouvelle caractéristique plus sociale, donnant lieu à la relation éducative que l'on distinguera de la relation pédagogique.

¹⁹ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. 2011, p.213.

2.3.2 *Évolution du rapport maître - élèves*

Évoluant avec la société, le système éducatif n'a cessé de se transformer. M. Postic (1979) montre que sous la IIIe République, la relation entretenue entre maître et élèves est plus intellectuelle que sociale ; elle apparaît en effet neutralisée face à la connaissance. Dans la pédagogie traditionnelle, l'élève se soumet à la norme, il accepte le pouvoir de l'enseignant. Il reconnaît notamment que les règles sont établies par le jeu de positions des rôles.

Jeanne Moll (2009)²⁰, docteure en sciences de l'éducation, montre que dans ce type de rapport fortement hiérarchisé et fondé sur le pouvoir de l'enseignant lié à son savoir très sacralisé, l'élève est considéré comme un ignorant. Il a peu d'importance au sein du système, car il est peu considéré. Dans cette situation pédagogique, elle affirme qu'on ne peut pas parler de relation entre ces deux individus, mais plutôt d'un rapport de force.

Le rapport à l'éducation va évoluer notamment au cours de la seconde moitié du XXe siècle, s'inscrivant dans la continuité du courant humaniste qui met en avant le respect de l'individu, de ses choix et de ses opinions. La relation à vocation purement intellectuelle va s'accompagner au fur et à mesure d'une dimension plus relationnelle.

La fonction de l'enseignant va changer elle aussi et évoluer. À l'heure actuelle, elle ne se résume plus simplement en une transmission de savoirs, mais elle assure également le développement personnel de l'enfant ainsi que son bien-être. L'enseignant doit veiller au développement de l'enfant dans sa globalité : sur le plan cognitif, psychoaffectif et social. Il prend donc davantage en considération l'élève et ses conceptions initiales. Il l'écoute, l'interroge, tient compte de lui et de ses besoins. L'idée de relation entre donc bien plus en jeu qu'auparavant, dans la conception du rôle de l'enseignant, mettant en évidence l'importance de cette relation humaine.

Cette dimension plus sociale accompagne la dimension pédagogique dans la relation éducative, que nous allons davantage explorer afin de découvrir les enjeux potentiels de celle-ci sur l'élève en situation d'apprentissage.

²⁰ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Anthologie des textes clés en pédagogie. 2010, p. 102.

3. La relation éducative

La relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire.²¹

La relation éducative apporte une dimension plus complète que la relation pédagogique. En effet, elle tient compte de l'élève dans sa globalité, et non plus uniquement sur le plan des connaissances et des savoirs à acquérir comme cela pouvait être le cas dans une relation uniquement pédagogique.

Dans une relation éducative, les échanges sont variés entre l'enseignant et l'élève, ils peuvent être liés aux situations d'apprentissage, mais également prendre une connotation plus sociale. Les échanges sont donc multiples et peuvent contenir une part d'affectivité. Ils sont essentiellement de deux natures : intégrant la communication verbale et non verbale, qui crée et entretient le contact entre l'enseignant et l'élève.

3.1. La communication verbale

Pour G. De Vecchi, maître de conférences en sciences de l'éducation et M. Rondeau-Revelle, formatrice en IUFM, « Communiquer ce n'est pas seulement transmettre des informations, c'est aussi établir une relation entre deux ou plusieurs personnes, c'est créer une relation, un échange, dans lequel on peut partager, apprendre et grandir. »²² Cette définition de la communication met en avant l'importance de l'échange et du partage entre les individus communiquant. Il s'agit donc dans le cadre de la relation éducative de donner la parole à l'élève, pour qu'il y ait des échanges réciproques à la fois avec l'enseignant, mais également entre les élèves, afin que chacun d'eux puisse se construire par les autres et avec eux.

G. De Vecchi et M. Rondeau-Revelle (2005), déclarent que communiquer, c'est avant tout savoir écouter en tenant compte des codes de l'autre. Écouter l'autre c'est tenter de le comprendre, afin de mieux le connaître en tant que personne. Pour les enseignants, cet acte d'attention permettra de connaître les particularités de l'élève, et de pouvoir lui proposer un enseignement adapté, lui permettant d'évoluer. G. De Vecchi et M. Rondeau-Revelle, précisent, qu'il ne suffit pas de faire parler les

²¹ POSTIC, Marcel. La relation éducative. 1979, p. 19.

²² DE VECCHI, Gérard, RONDEAU-REVELLE, Michelle. Un projet pour favoriser la relation maître-élèves. 2005, p.11.

élèves pour établir une communication, mais qu'il faut les amener à s'exprimer, cela permet aux élèves de se réapproprier leurs paroles, et d'exister en tant que personne. Écouter, c'est savoir renoncer pour un temps à répondre, et poser des questions ouvertes pour permettre à l'élève d'en dire davantage. C'est également observer la manière dont sont dites les choses, afin de comprendre l'élève dans toute sa complexité, et de lui proposer la démarche éducative qui lui permettra de progresser.²³ Les auteurs ajoutent que c'est en donnant la possibilité à l'enfant de s'exprimer que le maître rend disponible l'élève à la construction d'un savoir. Faire preuve de qualités humaines en étant notamment à l'écoute, se révèle être nécessaire à l'enseignant pour créer une relation de confiance avec l'élève. Cela représente un des facteurs contribuant à l'élaboration d'une bonne communication, permettant à l'élève de se mobiliser dans ses apprentissages et de les consolider.

Mais la relation n'est pas uniquement composée d'échanges verbaux, elle comprend également le langage corporel constitué d'attitudes et de comportements.

3.2. La communication non verbale

Le langage corporel comprend certains gestes qui traduisent un état, et sont les indicateurs d'une intentionnalité. Ces formes non verbales d'expression passent par le regard, le sourire, le froncement de sourcil, le mouvement de tête qui approuve ou désapprouve, les gestes de la main qui désignent les élèves, les invitent à s'exprimer, mais aussi toutes les postures corporelles qui indiquent la surprise, l'attente, l'intérêt, l'agacement, la colère, la déception... Tous ces aspects sont traduits par les élèves en signes positifs, négatifs, ou neutres. Les élèves prennent des indices à travers le comportement et l'attitude de l'enseignant qui leur permettent de savoir ce qu'il attend d'eux.

Anne Jorro (2006)²⁴, professeure en sciences de l'éducation, estime que le corps a une grande importance au sein des interactions en classe. Elle souligne l'idée que ce serait un médiateur pour les apprentissages, car les élèves sont incités à agir et étudier ou au contraire freinés dans leur démarche, en fonction des gestes et postures qu'ils auront interprétés de la part de l'enseignant.

²³ DE VECCHI, Gérard, RONDEAU-REVELLE, Michelle. Un projet pour favoriser la relation maître-élèves. 2005, p.22-27.

²⁴ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. 2011, p. 235-236.

La communication qu'elle soit verbale ou non verbale est donc constitutive de la relation, qui va se teinter différemment en fonction de nombreux facteurs.

3.3. Les facteurs influençant la relation éducative

La relation éducative dépend d'une multitude de composantes qui interagissent ensemble lors de la création de ce lien et donnent un caractère spécifique à la relation entre l'enseignant et l'élève.

3.3.1. La représentation que l'enseignant a de ses élèves

La représentation sociale est : « une construction mentale de l'objet, construit comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet, elle-même solidaire de son insertion dans le champ social » C. Herzlich²⁵ (psychosociologue). La représentation mentale que l'on se fait d'un individu apparaît comme extrêmement liée à son statut qui le positionne dans la société. C. Herzlich et S. Moscovici²⁶ ont mis en évidence que les représentations mentales que l'on se fait d'un individu influencent nos conduites et nos comportements. La représentation de l'élève chez l'enseignant et de l'enseignant chez l'élève, entraînerait donc des conséquences comportementales qui modèleraient l'entrée en communication en l'incitant ou l'inhibant selon la représentation que chacun a de l'autre. La représentation mentale que l'on se fait de l'autre est donc un facteur susceptible de modifier sa relation à l'autre, et par conséquent d'influencer la relation éducative.

M. Gilly, professeur de psychologie,²⁷ montre que lorsqu'un élève est perçu favorablement en fonction de ses réussites scolaires par l'enseignant, un ensemble de valeurs socioaffectives viennent soutenir cette première impression. La représentation que l'enseignant a de l'élève est donc très influencée par le niveau scolaire de celui-ci. Une représentation de l'élève se crée chez l'enseignant en fonction des observations qu'il effectue en classe : sur les résultats scolaires, ainsi que les comportements de l'enfant. Il privilégie donc les aspects cognitifs et les attitudes de l'enfant, qui vont servir d'indicateurs dans la représentation de celui-ci.

Une fois apparus, les éléments entrant en compte dans la représentation d'un individu sont le plus souvent stricts et immuables, pouvant ainsi entraîner des stéréotypes qui auront certaines conséquences sur la relation éducative. De plus, au

²⁵ Cité par : POSTIC, Marcel. La relation éducative.1979, p.86.

²⁶ Cité par : POSTIC, Marcel. La relation éducative.1979, p.86.

²⁷ Cité par : POSTIC, Marcel. La relation éducative. 1979, p.88.

cours des interactions maître-élèves une confirmation du jugement initial se produit généralement. L'enseignant doit être conscient de cette notion, pour que ces représentations n'obstruent pas son jugement de l'enfant. Cette représentation initiale joue donc un rôle non négligeable dans l'élaboration de la relation ; entraînant une attitude différente de l'enseignant à l'égard des élèves, en fonction de ce qu'il croira percevoir de chacun d'eux.

R. Rosenthal et L. F. Jacobson²⁸ ont mis en évidence « l'effet Pygmalion » lors d'une expérience réalisée au sein d'une école en 1968. Il apparaît que lorsque les enseignants croient en une progression favorable pour leurs élèves, ils adoptent inconsciemment une attitude favorisant cette progression. Les enseignants apportent en effet plus d'attention aux élèves ; ceux-ci, se sentant l'objet d'attention et de prévenance, ont davantage confiance en eux, et sont donc en mesure de progresser. L'effet d'attente influencerait donc l'investissement des élèves dans l'élaboration de leurs apprentissages, par l'intermédiaire d'une relation éducative favorisée avec l'enseignant.

De plus, on sait que l'élève paraît donner beaucoup d'importance aux relations et qualités humaines de l'enseignant : douceur, compréhension, attitudes qui favorisent l'individualisation des rapports et qui encouragent l'enfant à prendre des initiatives.

On voit d'une part que les représentations de l'enseignant et des élèves ne sont pas basées sur les mêmes éléments. L'enseignant centre davantage ses observations sur les aspects cognitifs et comportementaux des élèves, se créant une représentation principalement basée sur l'aspect scolaire. Cela induit un certain type de comportements et d'attitudes liés à ses représentations, qui seront plus favorables envers certains élèves que d'autres. Tandis que l'élève qui accorde une plus grande importance aux relations entretenues avec l'enseignant le jugera surtout en vertu de ses qualités humaines. Les préoccupations des élèves et de l'enseignant apparaissent comme différentes constituant un premier facteur pouvant moduler la relation.

²⁸ Cité par : POSTIC, Marcel. La relation éducative. 1979, p.93.

D'autre part, on remarque le bénéfice, à travers l'effet Pygmalion, d'une attitude centrée sur l'élève, tenant compte de ses besoins et préoccupations. En effet, il semble que l'élève, à qui l'enseignant semble porter une attention particulière, entre davantage dans les apprentissages. Or, au cours d'une relation éducative, l'enseignant individualise les rapports avec l'élève, il apparaît donc que cette relation puisse être un moteur permettant d'aider les élèves à entrer dans le processus d'apprentissage.

3.3.2. Le style pédagogique

Cette appellation a été utilisée par de nombreux chercheurs, mais derrière elle, des idées différentes se retrouvent. Elle peut être employée pour décrire les « manières d'être » des enseignants, ou leur « manière d'interagir » ou bien « leur choix pédagogique dans la conduite de la classe », ou encore « les tactiques qu'ils mettent en œuvre dans la stratégie d'apprentissage ». Les catégorisations sont nombreuses.²⁹

Marguerite Altet, professeure en sciences de l'éducation, montre de même que l'action pédagogique peut se faire de multiples façons, créant des formes variées de pédagogies.³⁰ Chaque enseignant adopte en effet un style pédagogique qui lui est propre, cependant nous pouvons retrouver quelques aspects similaires à certaines pratiques, et voir leur influence sur la relation éducative.

M. Altet a classé le style pédagogique selon trois dimensions étroitement liées³¹. La première concerne le « style personnel » de l'enseignant qui caractérise sa personnalité, sa manière d'être. Cette première dimension touche donc à la nature même de l'enseignant qui engendrera différentes relations selon ce qui le caractérise au fond de lui-même. Cela concerne ses opinions, ses attentes, ses choix pédagogiques...

La deuxième dimension concerne le « style relationnel interactionnel », qui représente la manière de rentrer en contact avec les élèves et de développer des modes de communication. Certains enseignants auront tendance à s'adresser au groupe collectif ou alors essentiellement à un élève désigné, d'autres laissent

²⁹ Cité par : TELLI, Faiza. Relation pédagogique et construction du savoir. Mémoire de recherche, Université de Montpellier. 2003. p.14.

³⁰ Cité par : ALTET, Marguerite. Les pédagogies de l'apprentissage. 1997, p. 11.

³¹ Cité par : TELLI, Faiza. Relation pédagogique et construction du savoir. Mémoire de recherche, Université de Montpellier. 2003. P.14

l'initiative des messages aux élèves et régulent les échanges. La place accordée aux élèves lors des échanges constituera un facteur non négligeable dans la conception que l'élève aura de sa relation à l'enseignant.

La troisième dimension mise en évidence se rapporte au « style didactique organisationnel », qui regroupe les choix et méthodes concernant l'organisation et la gestion, telles que : la gestion du temps, les activités de groupe, la passation des consignes... Cela constitue autant d'éléments permettant la construction d'un certain type de relation. M. Postic montre par exemple que lors de travaux dirigés, l'attitude de l'enseignant est autre par rapport à un cours standard³². En effet, l'enseignant passe au sein des groupes, se déplace vers les élèves, se met à leur portée. L'enseignant semble avoir une relation plus privilégiée avec l'ensemble des élèves, qui eux-mêmes interviennent de façon plus spontanée. L'organisation mise en place apparaît donc comme un facteur privilégiant dans certains cas l'établissement de la relation entre l'enseignant et l'élève.

Le style pédagogique de l'enseignant influence donc à la fois la relation pédagogique et la relation éducative qui s'établiront avec les élèves.

3.3.3. Le statut de l'erreur

Aujourd'hui, l'erreur est encore majoritairement perçue comme un échec dans le système scolaire. Marie-France Quenouille, professeure de langues à l'université Paris 7, déclare que la plupart des enseignants perçoivent l'erreur comme la conséquence d'une ignorance, d'une non-assimilation qui impliquerait une non-efficacité de l'enseignement.³³ Cette vision générale de l'erreur entraîne des conséquences sur les élèves qui auront le sentiment d'être dévalorisés et se sentiront coupables.

Pourtant, l'erreur est normale, et s'inscrit comme un savoir en construction. Pour M-F Quenouille, « C'est le chemin de tout apprentissage : on tâtonne, on se trompe, on repart. Avant de réussir. Il n'y a guère d'activité humaine sans la nécessaire part d'essais et d'échecs avant d'atteindre la compétence».³⁴ Sylvain Grandserre, professeur des écoles et Laurent Lescouarch, maître de conférences en

³² POSTIC, Marcel. La relation éducative. 1979, p. 114-115.

³³ QUENOUILLE, Marie-France. Les erreurs des élèves, qu'en faire ? NEW STANDPOINTS. 2004, p.3-5.

³⁴ QUENOUILLE, Marie-France. Les erreurs des élèves, qu'en faire ? NEW STANDPOINTS. 2004, p.3.

sciences de l'éducation, s'accordent à dire que l'erreur n'est pas une faute et constitue un indicateur révélateur de l'état de connaissances de l'enfant ainsi que de ses procédures de travail.³⁵ Un enseignant qui partage ces convictions ; qui considère l'erreur comme révélatrice d'une incompréhension, d'une mauvaise stratégie, d'un apprentissage en construction, et qui la conçoit comme un élément dynamique de la situation pédagogique, sera sans doute plus conciliant dans sa manière d'appréhender l'erreur dans sa classe et cela pourra se ressentir sur ses relations avec les élèves. En acceptant l'erreur au sein des classes et en expliquant aux élèves que tous types d'apprentissages entraînent bien souvent des erreurs, l'enseignant permettrait aux élèves d'être plus confiants et d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes.

La façon dont l'enseignant perçoit l'erreur entraîne des répercussions sur les élèves, qui pourront soit être rassurés et encouragés, ou au contraire se trouver déstabilisés et dévalorisés.

3.3.4. La méthode d'évaluation

Jean-Marie de Ketele, docteur en psychopédagogie propose la définition suivante de l'évaluation : « L'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision ».³⁶ Les évaluations sont présentes au cours de la scolarité, elles permettent de situer les élèves dans l'acquisition de leur apprentissage. Il existe plusieurs types d'évaluation : diagnostique, formative, sommative, différée, par compétence... Chacune ayant un but précis. L'évaluation diagnostique permet notamment d'observer ce que les élèves savent avant de commencer une séquence afin de rendre plus efficace le travail proposé. La formative qui s'effectue au cours d'un apprentissage a pour but de repérer les difficultés et de proposer un réajustement de l'enseignement. La sommative qui s'effectue à la fin d'un apprentissage permet de faire le point et de dresser le bilan sur les capacités de l'élève. L'évaluation sommative est souvent discréditée, cela est en partie dû au fait qu'elle est « envahissante » comme le dit

³⁵ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Anthologie des textes clés en pédagogie. 2010, p.27.

³⁶ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. 2011, p. 138.

Danielle Alexandre.³⁷ En effet, elle semble arriver trop tôt et prendre la place de l'évaluation formative qui a lieu au cours de l'apprentissage. Mais on lui reproche également son utilisation trop fréquente et trop rapide. Par conséquent, elle dresse un bilan d'élèves n'ayant pas encore fini leur apprentissage, alors qu'elle est censée faire le point sur ce que les élèves ont retenu à la fin du processus d'apprentissage. Jean-Pierre Astolfi, professeur en sciences de l'éducation souligne métaphoriquement : « Les fonctions d'entraîneur et d'arbitres sont trop souvent confondues. C'est toujours celle de l'entraîneur dont le poids est minoré. On peut se demander quand les élèves peuvent véritablement apprendre. »³⁸ L'évaluation sommative semblerait donc prendre davantage de place que l'évaluation formative, au détriment des élèves qui n'auraient alors plus la possibilité de repérer, de prendre conscience et de palier leurs difficultés ; et qui subiraient donc l'évaluation au lieu d'y prendre part. L'organisation d'une évaluation résonne donc de manière positive ou non sur l'élève.

La manière dont l'évaluation est amenée par l'enseignant est un facteur déterminant dans la construction de la relation éducative. L'évaluation peut être abordée en lien avec l'élève. Georgette Nunziatti, enseignante, est l'initiatrice de l'évaluation formatrice.³⁹ Cette évaluation est voisine de l'évaluation formative, mais elle ajoute une dimension : l'implication de chaque élève dans le processus d'évaluation. Cela se traduit notamment par l'autocorrection qui habitue les élèves à gérer leurs erreurs en étant supervisés par l'enseignant. Mais on attend également que l'enseignant puisse discuter des attentes de l'évaluation avec les élèves, et leur donner des conseils. L'évaluation formatrice s'apparente donc à une collaboration entre enseignant et élèves. De surcroît, elle entraîne une relation privilégiée entre ces deux acteurs. Danielle Alexandre⁴⁰ emploie le terme de co-évaluation pour parler du système de coopération existant entre les élèves et l'enseignant, mais aussi entre plusieurs élèves, qui participent à l'évaluation de leurs propres travaux ou de ceux d'autres élèves avec l'enseignant.

³⁷ ALEXANDRE, Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. 2011, p. 143.

³⁸ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. 2011, p. 143.

³⁹ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. 2011, p. 166.

⁴⁰ ALEXANDRE, Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. 2011, p. 167.

Anne Jorro ⁴¹ précise que les gestes de conseil et de communication ont une incidence directe sur le vécu des élèves et sur la prévention de l'échec scolaire et de la démobilisation. On voit que lorsqu'il existe une coopération entre l'enseignant et l'élève au sujet de l'évaluation, celle-ci n'est plus perçue comme sanctionnante, mais comme évolutive par l'élève, qui ne subit pas l'évaluation, mais y participe. La façon dont l'évaluation est présentée et mise en application aura donc des conséquences sur la mobilisation et la motivation des élèves qui sera d'autant plus importante, que ceux-ci seront impliqués dans l'évaluation.

Il semblerait donc que les méthodes d'évaluation choisies ainsi que leurs mises en application constituent un facteur déterminant de la relation éducative.

Toutes ces composantes semblent influencer le rapport entre l'enseignant et les élèves modulant ainsi la relation éducative. Par ailleurs, les différents facteurs entrant en jeu semblent également être à l'origine de la plus ou moins forte implication de l'élève dans ses apprentissages. La relation éducative participerait donc à la mobilisation et à la motivation plus ou moins grande des élèves, ce qui favoriserait ou au contraire limiterait l'enfant dans son processus d'apprentissage.

4. L'intérêt de la relation éducative pour les élèves et leurs apprentissages

L'apprentissage est un processus complexe, nous pouvons toutefois nous faire une idée de ce concept, par l'intermédiaire de cette définition : « Apprendre, c'est construire des connaissances et pouvoir les réutiliser à sa propre initiative. Tout individu apprend de manière singulière et en interaction avec les autres ; il le fait à partir de ce qu'il est et sait déjà, en fonction des contraintes et des ressources de la situation dans laquelle il se trouve ». ⁴²

L'apprentissage serait le phénomène par lequel tout individu s'approprie des connaissances et des compétences afin de comprendre le monde et de pouvoir agir sur lui. Le processus d'apprentissage est donc un phénomène interne, qui doit passer par une intériorisation chez l'individu ce qui lui permettra d'établir de nouveaux liens avec les connaissances déjà existantes chez lui. Mais l'on voit à

⁴¹ Cité par : ALEXANDRE, Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. 2011, p. 150.

⁴² Cité par : MEIRIEU, Philippe. Histoire et actualité de la pédagogie : Petit dictionnaire de pédagogie. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/apprendre.htm>

travers cette définition que l'acquisition de connaissances et de compétences est rendue possible par une interaction avec l'environnement.

Pour l'élève, l'apprentissage relève d'une volonté, car lui seul peut faire la démarche d'apprendre. L'enseignant doit donc amener les élèves à s'engager dans le processus d'apprentissage, mais il ne pourra les y obliger. C'est par l'interaction continue avec les élèves, et les échanges multiples au sein de la classe, que l'enseignant semble pouvoir faire entrer les élèves dans ce processus. Nous allons nous intéresser aux effets de ces échanges, et plus précisément à la relation éducative établie entre enseignant et élèves afin de comprendre les enjeux de celle-ci sur les élèves apprenants.

4.1. L'interaction sociale : un élément constitutif de l'intelligence

L. Vygotski, psychologue, considérait il y a près d'un siècle que l'interaction entre l'enfant et l'adulte était bénéfique aux apprentissages de l'enfant, car cette collaboration lui permettait d'évoluer.⁴³

A-N. Perret-Clermont (1979)⁴⁴ a mis en évidence que l'intelligence se construit dans l'interaction sociale. En effet, lorsque l'enfant est en interaction, il peut être confronté à un point de vue différent du sien, il est alors obligé d'entrer dans un processus de décentration qui l'entraîne dans un conflit entre lui et les autres. C'est ce conflit qui l'amène à réfléchir et qui permet une restructuration cognitive. L'enfant progresse donc en lien avec les autres. Il apparaît que plus les points de vue sont différents, plus le conflit sociocognitif sera important chez l'enfant et lui permettra une plus grande restructuration cognitive.

Cette théorie montre que les pédagogies frontales qui empêchent les confrontations entre individus ne sont pas bénéfiques pour l'enfant en situation d'apprentissage. En effet, elles le privent d'interactions sur les contenus abordés. Or, il paraît nécessaire à l'enfant de pouvoir entrer en interactions pour qu'il puisse construire et développer l'acquisition de ses connaissances et donc réaliser un apprentissage.

⁴³ Cité par : CLERC, Françoise. Pour les apprentissages des élèves. Les cahiers pédagogiques. 2001, p. 20- 22.

⁴⁴ Cité par : PIROTON, Gérard. La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. PDF. <http://users.skynet.be/gerard.piroton/Textes-site-DW08/Construc-Soc-Intelligence-AN-PC-present-ligne.pdf>

De plus, A-N. Perret-Clermont (1979) déclare que les situations d'interactions entre l'enseignant et l'élève, mais aussi entre les élèves, sont plus efficaces dans l'élaboration de notions, donc dans l'apprentissage que les situations frontales, car elles permettent de passer outre les questions de supériorité des performances individuelles et collectives. Elles permettent également à chaque participant de tirer un bénéfice personnel d'avoir participé à l'interaction. Elle ajoute que la confrontation d'idées n'est possible qu'à partir de l'âge de 6/7 ans, car les enfants ont passé le stade des opérations préopératoires (2 à 6 ans), et peuvent se décentrer et envisager les choses comme extérieures à eux-mêmes. Avant cet âge, le rôle de l'enseignant est donc important, il doit faire percevoir aux élèves qu'il existe un point de vue différent du leur, en prenant garde de ne pas imposer le sien.

G. De Vecchi et M. Rondeau-Revelle confirme l'importance de l'interaction : « C'est en lui donnant la liberté de pouvoir s'exprimer que le maître gagnera en humanité et rendra disponible l'élève à la construction d'un savoir ». ⁴⁵

Au sein de l'interaction sociale, l'affectivité semble tenir un rôle important en matière d'apprentissage.

4.2. De l'affectivité aux apprentissages

Selon Ségolène Le Mouillour, docteur en sciences de l'éducation, « Il est primordial de construire une relation de confiance, avant même d'envisager de transmettre une quelconque leçon ». ⁴⁶ Des composantes affectives paraissent essentielles dans la relation pédagogique, pour que l'élève développe ses savoirs. Daniel Gayet, professeur en sciences de l'éducation, ajoute que l'échec et la réussite scolaire sont perçus par chaque élève à travers sa relation à l'enseignant. La relation éducative serait donc un facteur permettant à l'élève de progresser dans ses apprentissages. Mireille Cifali, professeure à l'université de Genève, ajoute : « Pour le meilleur comme pour le pire, le cognitif ne peut être déconnecté de l'affectif, et il faut travailler les deux scènes pour rendre possibles les apprentissages ». ⁴⁷ La dimension affective serait donc étroitement liée à l'aspect cognitif, ce qui laisse penser que les émotions participent au développement de certains apprentissages.

⁴⁵ DE VECCHI, Gérard, RONDEAU-REVELLE, Michelle. Un projet pour favoriser la relation maître-élèves. 2005, p.30.

⁴⁶ LE MOUILLOUR, Ségolène. Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir. 2013, p.141.

⁴⁷ Cité par : CHUPIN, Julie. Pris dans la valse des sentiments. Le Monde de l'éducation. 2006, p. 24.

Cependant, l'affectivité présente quelques limites. En effet, si la relation de confiance semble nécessaire à chaque élève pour qu'il entre sereinement dans les apprentissages, le soutien affectif ne semble pas recherché et nécessaire pour tous les élèves. De plus, bien que l'enseignant tienne compte de l'élève dans son ensemble, et veille à son épanouissement sur le plan cognitif, social et personnel, il n'a pas fonction de régler les problèmes personnels de l'élève et le soutien affectif qu'il peut apporter se limite au champ éducatif. D'autre part, il semble que l'affectivité puisse parfois apparaître comme un frein à l'entrée dans les apprentissages. Le lien affectif pourrait alors être privilégié au détriment de la curiosité et de l'envie d'apprendre propre à l'élève.

Bien que l'affectivité semble tenir une place importante dans le phénomène d'apprentissage, elle reste une composante qui se doit d'être nuancée et qui intervient parmi d'autres et notamment le rapport au savoir qui semble être déterminant dans le processus d'implication de l'élève dans ses apprentissages.

4.3. Le rapport au savoir de l'élève

Bernard Charlot, professeur en sciences de l'éducation, donne plusieurs définitions du rapport au savoir. Nous retiendrons celle – ci : « Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du « savoir ».⁴⁸ Cette définition implique donc la notion de relations. Selon B. Charlot, le rapport au savoir est un réseau de relations constitué d'un rapport au monde, à soi-même et aux autres. Ce réseau étant unique pour chacun, car chaque individu possède un rapport particulier qui le lie aux autres et à son environnement, les élèves auront donc un rapport au savoir différent les uns des autres.

S. Le Mouillour a mené une recherche auprès d'enseignants et d'élèves dans des classes de maternelle et de primaire, afin d'éclairer ce qui se cache pour les élèves, derrière la notion de rapport au savoir.⁴⁹ Elle a notamment mis en évidence le lien étroit existant entre la relation éducative et la façon dont les élèves se positionnent face au savoir. Le rapport au savoir paraît être extrêmement lié au rapport entretenu entre l'élève et l'enseignant. L'enquête montre en effet, que les

⁴⁸ CHARLOT, Bernard. Du rapport au Savoir : Éléments pour une théorie. 1997, p.93

⁴⁹ LE MOUILLOUR, Ségolène. Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir. 2013, p.136- 146.

élèves attribuent spontanément aux liens établis avec l'enseignant, de l'intérêt ou de l'indifférence voire de la répulsion dans un domaine spécifique.

Afin de déterminer le rapport au savoir d'un élève, il convient de prendre en compte la particularité de chacun, en tenant compte de son histoire personnelle, ainsi que la singularité de la relation éducative entretenue avec l'enseignant. Il semblerait que plus la relation éducative est favorisée entre l'enseignant et les élèves, plus ceux-ci auront un rapport positif au savoir se traduisant notamment par une plus grande implication dans les activités scolaires.

B. Charlot précise que le concept de rapport au savoir impliquerait également celui de désir : désir de l'autre, du monde, de soi, de savoir, d'apprendre qui intervient lorsque le sujet a fait l'expérience du plaisir d'apprendre et de savoir. Il ajoute : « C'est le désir du monde, de l'autre et de soi qui devient désir d'apprendre et de savoir, et non le « désir » qui rencontre un objet nouveau, « le savoir ».⁵⁰ Le désir comme ressort de la mobilisation entraînerait un rapport au savoir favorable et donc un plus grand engagement dans les apprentissages.

5. La motivation : élément clé dans les apprentissages

Rolland Viau, explique que les plus récentes recherches en psychopédagogie ont montré que la motivation était nécessaire à tous les élèves lorsqu'ils apprenaient.⁵¹ Il présente les raisons pour lesquelles la motivation est à prendre en compte. Tout d'abord parce que l'enseignant apparaît souvent comme le seul modèle d'apprenant que l'enfant peut observer. Il explique en effet que la tâche d'éducation revient de nos jours principalement aux enseignants. En effet, il explique que :

Les enfants qui ont la chance d'observer leurs parents en train d'apprendre et surtout de prendre du plaisir à apprendre sont devenus rares. Pour plusieurs enfants, l'enseignant est le seul adulte dans leur vie qu'ils peuvent observer apprendre et surtout aimer apprendre.⁵²

⁵⁰ CHARLOT, Bernard. Du rapport au Savoir : Éléments pour une théorie. 1997, p.94.

⁵¹ VIAU, Rolland. Conférence : La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. 2002.

⁵² VIAU, Rolland. Conférence : La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. 2002.

De plus, il explique que la motivation fait partie avec les stratégies d'apprentissages efficaces des sept éléments les plus importants qui contribuent à la réussite scolaire. « Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir. »⁵³

La motivation se révèle donc être une composante majeure pour tous les élèves apprenants.

Il existe de multiples définitions de la motivation, qui tendent à se rattacher à des conceptions différentes. Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à la motivation scolaire, dont Tardif nous donne une première définition « La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance d'un élève dans une tâche. »⁵⁴ Cette première définition fait apparaître la motivation comme l'implication profonde de l'élève pour une tâche donnée.

R. Viau, apporte une autre dimension à la motivation en contexte scolaire, il en donne la définition suivante « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». ⁵⁵ Par cette définition, Rolland Viau, montre deux aspects constitutifs de la motivation, il souligne en effet, les facteurs internes dépendant de l'individu, mais il souligne également l'effet de l'environnement, donc d'un facteur externe à l'individu.

5.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Selon les travaux d'Edward Deci et de Richard Ryan⁵⁶, la motivation intrinsèque résulte du plaisir « gratuit » de l'activité conduite, pour la satisfaction symbolique qui en est tirée. Elle est définie comme suit « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » par Roussel.⁵⁷ Cette motivation correspond

⁵³ VIAU, Rolland. Conférence : La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. 2002.

⁵⁴ Cité par : VIANIN, Pierre. La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. 2006, p.24.

⁵⁵ RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. 2010, p. 304.

⁵⁶ Cité par : ASTOLFI, Jean-Pierre. La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre. 2008, p. 69.

⁵⁷ Cité par : VIANIN, Pierre. La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. 2006, p.29.

purement aux intérêts de l'élève de découvrir, d'explorer un objet inconnu, indépendamment de toute récompense extérieure.

Yann Forner, docteur en psychologie, montre que la motivation intrinsèque des élèves devrait être valorisée par les enseignants, car elle présente trois grands avantages : elle rend d'une part l'élève plus autonome des sanctions externes (positives ou négatives), d'autre part, elle mène l'élève à des stratégies d'apprentissages plus performantes, enfin, parce qu'elle incite les élèves à un traitement approfondi des données.⁵⁸ La motivation liée au plaisir même d'apprendre semble être appropriée afin que l'élève réalise un apprentissage efficace.

R. Viau explique également que la motivation intrinsèque est celle que les enseignants recherchent le plus pour leurs élèves, mais que celle-ci doit être renforcée par des « incitatifs tels que le support ou les encouragements des enseignants. »

Comme son nom l'indique, la motivation extrinsèque se situe quant à elle en dehors du sujet. L'élève qui effectue la tâche est alors motivé parce qu'il peut retirer un avantage en réalisant l'activité proposée en terme de récompense, gratification orale, notification ou bien alors pour éviter un désagrément. Mais cette motivation regroupe également tous les facteurs externes à l'élève faisant partie de son environnement tels que la présentation agréable d'une leçon, le matériel utilisé, la pédagogie de l'enseignant, etc. L'élève est alors motivé par un élément extérieur à l'apprentissage lui-même, « il est motivé par » contrairement à la motivation intrinsèque, où l'élève est « motivé pour » assouvir sa curiosité.

La distinction entre ces deux composantes ne semble pas toujours facile. En effet, P. Vianin explique que dans la réalité, les deux composantes interagissent fréquemment entre elles. Il semble qu'elles soient étroitement liées et qu'au quotidien on puisse difficilement différencier l'une de l'autre. En effet, les facteurs entrant en jeu dans la motivation extrinsèque semblent avoir des conséquences sur la motivation intrinsèque. P. Vianin donne l'exemple suivant : « Lorsque l'enseignant renvoie à l'enfant un feed-back positif sur son travail, il renforce son sentiment de

⁵⁸ FORNER, Yann. La motivation à la réussite en éducation et en orientation. Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. 2007, p.26.

compétences et donc sa motivation intrinsèque. »⁵⁹ Il semblerait donc que ces deux types de motivation se confondent et s'alimentent réciproquement. Comme le dit R. Viau : « Le concept de déterminisme réciproque inscrit la motivation de l'élève dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement. »⁶⁰

Selon les travaux de Deci et Ryan,⁶¹ la motivation intrinsèque serait également suscitée par le besoin de se sentir compétent et autodéterminé. L'auto-détermination correspondant à la possibilité de faire un choix dans le plus grand nombre de situations possibles. Pour Deci, « Le besoin d'autodétermination est un facteur tout à fait crucial dans la dynamique motivationnelle. Il correspond à la tendance de l'individu à se percevoir comme le principal agent de son comportement. »⁶²

5.2. Les composantes de la motivation

J-P Astolfi,⁶³ rappelle que la motivation n'est en rien une notion objective, observable et mesurable. La motivation d'un élève serait la résultante d'un ensemble conséquent de facteurs elle n'apparaît donc pas comme un concept unitaire. B. Galan et E. Bourgeois expliquent « Une personne est rarement motivée ou non, elle est plus ou moins motivée par telle ou telle préoccupation, par tel ou tel aspect de la tâche, par plusieurs choses en même temps qui peuvent être plus ou moins contradictoires. »⁶⁴ Ces auteurs ajoutent « qu'il y a une multiplicité de voies d'entrée pour agir sur la dynamique motivationnelle des individus : état affectif, sentiment de compétence, liens sociaux, sentiment d'autonomie, etc. »⁶⁵ La dynamique motivationnelle apparaît donc comme un phénomène complexe dans lequel différents facteurs interviennent.

⁵⁹ VIANIN, Pierre. La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. 2008, p.30.

⁶⁰ Cité par : VIANIN, Pierre. La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. 2008, p.32.

⁶¹ Cité par : VIANIN, Pierre. La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. 2008, p.30.

⁶² Cité par : VIANIN, Pierre. La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. 2008, p.31.

⁶³ ASTOLFI, Jean-Pierre. La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre. 2010, p.70-71

⁶⁴ BOURGEOIS, Étienne, GALAND, Benoît. Une approche sociale cognitive de la motivation à apprendre. Se motiver à apprendre. 2006, p.25

⁶⁵ BOURGEOIS, Étienne, GALAND, Benoît. Une approche sociale cognitive de la motivation à apprendre. Se motiver à apprendre. 2006, p.25

5.2.1. D'un point de vu sociocognitif

Rolland Viau, explique que la dynamique motivationnelle : élan qui anime un élève lorsqu'il accomplit une activité en classe, est composée de trois sources qui influencent ensuite trois comportements d'apprentissage.

La première source est l'intérêt qu'un élève porte à une activité en vue d'atteindre ses objectifs, c'est donc la perception de la valeur d'une activité. La deuxième source est la perception de sa compétence, ce qui permet à l'élève d'évaluer ses capacités à réussir une activité qui comporte un degré d'incertitude quant à la réussite. La troisième source est la perception de la contrôlabilité, par laquelle l'élève perçoit le degré de contrôle qu'il peut effectuer sur une activité.

Ces sources influent sur trois comportements. Tout d'abord l'engagement cognitif de l'élève, ce qui correspond à l'effort mental dont déploie l'élève au cours d'une activité d'apprentissage. Cet engagement se traduit par l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Un élève démotivé utilisera des stratégies d'évitement. Le deuxième comportement se traduit par le temps que l'élève consacre à des activités d'apprentissage, c'est la persévérance, alors que le troisième comportement: la performance, désigne les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire le degré de réussite d'une activité.

La connaissance de ces éléments permet de mieux comprendre comment fonctionne le processus motivationnel et donc de mieux l'appréhender. Pour autant, ce processus complexe trouve d'autres éléments entrant dans sa composition.

5.2.2. D'un point de vue sociologique

J-Y Donnay et M. Verhoeven, tous deux chercheurs en éducation, décomposent la notion de motivation scolaire en trois catégories.⁶⁶ La première est liée au degré d'adhésion des élèves à la culture scolaire. Ces chercheurs expliquent que cette adhésion est liée à la distance culturelle entre la famille et l'école. Il semble que plus cette distance est faible, plus il apparaît naturel chez les élèves de travailler, et inversement. La motivation de l'élève tiendrait lieu d'une part, au degré d'affinité ou de distance entre la culture familiale et la culture scolaire. La deuxième catégorie est liée au sentiment d'utilité sociale des études. Les chercheurs affirment que si

⁶⁶ DONNAY, Jean-Yves et Verhoeven, Marie. La motivation à apprendre : un regard sociologique. Se motiver à apprendre. 2006, p. 198-200.

cette utilité sociale n'est pas perçue, cet aspect de la motivation ne sera pas présent chez l'élève. La troisième catégorie serait liée à l'intérêt intellectuel propre de l'élève qui travaille afin de satisfaire son besoin personnel de découvertes et de connaissances.

Nous venons de voir certaines composantes entrant en jeu dans le concept de motivation, nous allons maintenant nous pencher sur des facteurs liés au domaine scolaire, sur lesquels l'enseignant pourra agir.

5.3. Les facteurs scolaires influençant la motivation

Au sein de la classe, l'un des facteurs peut concerner la pédagogie employée par l'enseignant comme l'utilisation de différents supports, la manière d'introduire le cours, la place laissée à l'élève dans l'interaction, la possibilité pour l'élève de réaliser des choix : sources documentaires, présentation du travail, temps accordé à la réalisation du travail...

Un autre facteur primordial se trouve dans l'activité proposée aux élèves. B. Galand explique en effet qu'un élève à qui l'on confie une tâche modérée (ni trop facile, ni trop difficile par rapport à son niveau de compétence, qu'il n'est pas soumis à un stress physique ou psychologique et qu'il n'y a pas d'incitants extérieurs tels que les récompenses, les punitions, les notes) améliorera spontanément son niveau de connaissances et de compréhension. Autrement dit ces conditions favoriseraient une motivation intrinsèque de l'élève. À l'inverse lorsqu'une tâche est présentée comme un test d'habileté dans un contexte de compétition, les élèves mettront en place des stratégies d'évitement.

D'autre part, l'activité proposée se doit de leur faire sens, et cela passe notamment par les liens faits avec leurs expériences personnelles et quotidiennes. En créant une interrogation qui partirait de l'intérêt des élèves, ceux-ci entreraient dans une démarche où l'implication serait forte afin de pouvoir répondre à leur questionnement. C'est ce que Joseph Nuttin⁶⁷ explique, pour lui la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future qui deviendrait satisfaisante. Pour entraîner la motivation, il faudrait donc créer ce déséquilibre. Lorsque l'élève est intéressé par un problème et qu'il a envie de connaître la

⁶⁷ RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. 2010, p. 304.

solution, il sera attentif afin de satisfaire ses besoins. Le pari de la motivation est donc de faire naître un questionnement chez les élèves. Pour qu'il y ait une implication de l'élève, il faut également que celui-ci acquiesce le projet. En effet, la motivation intrinsèque de l'élève sera alors grandissante.

5.4. Évaluation et motivation

R. Viau affirme qu'il existe un lien étroit entre les modes d'évaluation des enseignants et la motivation des élèves. Il apparaît que les évaluations axées sur la performance des élèves plutôt que sur les processus d'apprentissage apparaissent généralement comme un obstacle à la motivation des élèves. Ce chercheur explique en effet que les évaluations axées sur la performance amènent les élèves à se comparer entre eux et entraînent une compétition les uns avec les autres, qui globalement n'est pas propice à la motivation des élèves, surtout de ceux en difficultés. Dans les évaluations centrées sur le processus d'apprentissage, la principale mesure est le progrès établi par l'élève, en fonction de ses précédentes évaluations. La perception du niveau de contrôle de l'élève sera alors favorisée, ce qui motivera l'élève. Mais, comme l'explique R. Viau, faire de l'évaluation une composante qui favorise la motivation des élèves est un défi pour les enseignants qui doivent se plier aux règles et normes de l'établissement, ainsi qu'aux attentes des parents et de la société.

5.5. Relation éducative et motivation scolaire

Parmi l'ensemble des facteurs entrant en jeu dans le processus motivationnel, R. Viau déclare que l'enseignant est lui-même probablement le plus important.

Il apparaît en effet que la dimension relationnelle entre enseignant et élèves aurait également une influence dans le processus motivationnel des élèves. Selon, B. Galand, plus un élève perçoit les relations professeurs-élèves comme étant de bonne qualité, plus il est intéressé par sa scolarité. Diverses études menées au Canada⁶⁸ confirment cela. Elles montrent en effet que les élèves faisant l'expérience d'une relation positive avec leur enseignant font preuve d'une motivation et d'une participation plus grande en classe. Ces études montrent que ces relations sont

⁶⁸ DESROSIERS, Hélène, JAPPEL, Christa, SINGH, Pooja R.P. [et al.]. *La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire*. Institut de la statistique Québec. 2012.

http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/ELDEQ_fasc6no2.pdf

susceptibles d'influencer l'adaptation comportementale et affective des enfants ainsi que leur motivation à s'investir dans leur apprentissage scolaire. Une relation chaleureuse et ouverte entre l'enseignant et l'élève manifestant respect, soutien et reconnaissance favoriserait le développement affectif, social et scolaire de l'enfant. Cette relation qui passe par un lien personnalisé à l'élève, marqué par une communication fréquente permettrait à l'élève de se sentir en confiance et de montrer plus d'engagements dans ses apprentissages. B. Galand ajoute que les contacts positifs avec les enseignants favorisent également le sentiment d'appartenance des élèves à l'école.⁶⁹

En revanche, des relations professeurs-élèves de mauvaise qualité (au niveau du respect, de l'équité et du soutien au niveau scolaire et personnel) conduiraient les élèves à un désintérêt de leur scolarité. Il semblerait donc que la relation éducative (puisqu'elle associe la dimension scolaire et la dimension personnelle) entre l'enseignant et l'élève soit source de motivation pour celui-ci quand elle est perçue favorablement par l'élève, tant sur le rapport positif à l'école que sur l'implication dans les apprentissages.

Selon Jean-Didier Vincent, neurobiologiste, une attention ou un geste bienveillant de la part de l'enseignant peuvent faire qu'un élève sera davantage motivé qu'auparavant.⁷⁰ Monique Pré, pédagogue, ajoute « Pour motiver un enfant, le professeur se doit de trouver la bonne attitude pour répondre le mieux possible aux besoins de reconnaissance et de valorisation personnelle de l'enfant, susciter le désir de progresser de l'élève et montrer que l'enseignant, autant que sa famille, a un intérêt à ce que l'enfant réussisse ».⁷¹ La façon dont l'enseignant va se comporter par rapport à l'élève, l'importance qu'il va lui accorder (avoir des gestes bienfaisants, des mots encourageants et valorisants), déterminera en partie la façon dont l'élève s'impliquera dans le domaine scolaire.

⁶⁹ GALAND, Benoît. Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves. Se motiver à apprendre. 2006, p. 146-147

⁷⁰ Cité par : BONREPAUX, Christian. Contre la démobilité scolaire. Le monde de l'éducation. 2004, p. 24.

⁷¹ Cité par : JACQUE, Philippe. Ces profs qui « cassent » et humilient. Le monde de l'éducation. 2004, p. 34.

III. PROBLÉMATIQUE

Cette recherche s'est avant tout centrée sur le lien existant entre la relation éducative entre enseignant et élèves et ses conséquences sur les élèves et plus particulièrement sur leurs motivations. Ma question de départ était la suivante : Comment la relation éducative permet-elle de favoriser l'implication de l'élève dans son processus d'apprentissage ?

J'ai pu apporter des éléments de réponse à cette interrogation par le biais des références théoriques. Celles-ci m'ont tout d'abord permis de découvrir que la relation est un phénomène complexe, regroupant deux aspects : l'un pédagogique, l'autre plutôt social. Je me suis intéressée à la relation éducative, qui regroupe des moments de communication en tout genre entre l'enseignant et les élèves. De ce fait, elle peut s'établir à tout moment et non uniquement lors des séances d'enseignements. Mes recherches m'ont amenée à découvrir que cette relation éducative était influencée par de nombreux facteurs, notamment liés à la dimension scolaire, tels que la place accordée à l'erreur ou à l'évaluation ; mais également liés aux caractéristiques personnelles de l'enseignant comme la représentation qu'il s'est faite des élèves ou bien ses attentes et ses opinions. J'ai également découvert certains effets que cette relation induisait chez les élèves, notamment en termes de motivation et d'estime de soi, qui sont des facteurs essentiels pour l'apprentissage. J'ai enfin pu constater la part non négligeable de l'affectivité dans le processus d'apprentissage. Ces premiers apports théoriques ont donc mis en évidence un lien existant entre la relation éducative et l'entrée des élèves dans le processus d'apprentissage. À partir de l'ensemble des éléments de cette recherche, j'ai donc établi qu'une relation éducative positive considérée comme chaleureuse, empreinte au respect, au soutien et à la reconnaissance entre enseignant et élèves permettait à ceux-ci de s'inscrire de manière positive dans les apprentissages.

J'ai voulu voir ce qu'il en était du point de vue des principaux intéressés : les élèves. Mais un problème s'est posé : comment définir l'entrée dans le processus d'apprentissage qui est un concept relativement complexe, et comment mesurer cette entrée. Plusieurs composantes rentrent en effet en compte et participent à la définition de ce concept. Afin de pouvoir mesurer cette entrée dans les apprentissages, j'ai choisi de prendre en compte un des éléments qui m'a semblé le plus révélateur et le plus important : la motivation scolaire.

À partir de cette réflexion, il m'a semblé intéressant de connaître les représentations que les élèves ont sur la relation entretenue avec leur enseignant et de voir si ces représentations de la relation jouent sur leur motivation scolaire. Nous pouvons ainsi nous demander si la représentation chez les élèves de leur relation avec l'enseignant influence leur motivation scolaire.

L'objectif de cette recherche étant de voir si la représentation que l'élève a de sa relation avec l'enseignant constitue un facteur déterminant dans le rapport aux apprentissages qui seront mesurés par le biais de la motivation.

Aussi, parce que je présume que la représentation de la relation enseignant-élève est liée à la motivation scolaire de l'élève, et compte tenu des nombreux éléments qui peuvent entrer en jeu dans la représentation qu'a l'élève, cette recherche se proposera d'analyser le sens accordé par les élèves à cette relation et d'en dégager les liens avec leur motivation. Nous supposerons que la motivation scolaire de l'élève est plus importante lorsque la relation avec l'enseignant est perçue comme positive par l'élève le conduisant à s'impliquer davantage dans le domaine scolaire. Nous supposerons également qu'une relation éducative comprenant une dimension sociale permettra aux élèves d'avoir une plus grande motivation scolaire. Cette recherche se concentrera donc sur le point de vue des élèves : leurs perceptions et leurs attentes afin de dégager leur implication scolaire.

L'orientation portée sur les élèves présente un double intérêt, d'une part pour les enseignants, qui pourront en ayant connaissance de l'influence de cette relation, adopter de nouvelles attitudes face aux élèves et établir ou développer une communication autre que celle orientée vers les savoirs ; dans le but d'établir les conditions les plus favorables permettant aux élèves de développer leur motivation et ainsi de s'inscrire dans le processus d'apprentissage. D'autre part, cette recherche présente également un intérêt pour les élèves. C'est en effet, en découvrant comment la relation éducative retentit en eux, que les mesures les plus favorables pourront être déterminées et prises afin de motiver au mieux les élèves et de les conduire le plus efficacement possible sur la voie de l'apprentissage.

S'intéresser aux représentations des élèves permettra de savoir concrètement ce que chaque élève pense de la relation entretenue avec l'enseignant et de savoir si

l'élève est motivé par l'école et les apprentissages. Avoir connaissance de ces deux éléments permettra d'établir un lien entre ces deux aspects.

Comme évoqué précédemment, il existe de nombreuses variables intervenant dans le concept de motivation. De même la représentation de la relation enseignant-élève, peut être perçue différemment compte tenu des différentes variables la composant. Nous allons présenter les variables qui semblent les plus pertinentes et qui ont été retenues au cours de la recherche.

Afin d'avoir une idée de la motivation scolaire de l'élève, nous avons recensé le rapport à l'école et au savoir de l'élève, en supposant qu'un élève portant de l'intérêt pour l'école sera davantage motivé, qu'un élève ne trouvant pas d'intérêt à l'école.

Nous avons également cherché à repérer les deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque en lien avec les différentes variables.

Les variables suivantes qui ont été prises en compte au cours de la recherche, nous orienterons vers une motivation intrinsèque. Tout d'abord l'envie d'aller à l'école, nous supposons qu'un élève aimant l'école aura une motivation scolaire importante. La perception de la classe est une variable qui a été exploitée, nous supposons qu'un élève appréciant sa classe serait plus motivé qu'un autre élève l'appréciant moins. De même, les activités réalisées au sein de l'école et de la classe constituent une variable pouvant influencer la motivation d'un élève ; nous présumons en effet qu'un élève appréciant les activités réalisées en classe, aura une motivation scolaire importante.

Voici quelques questions posées, afin de repérer la motivation intrinsèque de l'élève : « De façon générale est-ce que tu es plutôt content de faire les activités proposées par ton maître/ta maitresse? Travailles-tu à l'école parce que tu aimes bien découvrir et apprendre de nouvelles choses ? Aimes-tu venir à l'école cette année ? »

Nous avons également pris en compte des variables relevant de la motivation extrinsèque, comme la notation, les gratifications orales, la volonté de faire plaisir à un proche ou à l'enseignant. Le genre de l'enseignant a également été pris en compte lors de la recherche.

Afin de repérer la motivation extrinsèque, dans le discours de l'élève, voici les questions qui ont été posées : « Es-tu content d'avoir un maître cette année ? Est-ce que ça te donne plus envie de travailler que les autres années ? Travailles-tu à l'école pour faire plaisir à tes parents ? Pour avoir de bonnes notes ? »

Une des variables qui a également été retenue, et pouvant entrer en jeu dans la motivation des élèves est l'implication des parents dans la scolarité des élèves, ainsi que la relation entretenue avec l'enseignant. Nous pensons que plus l'implication des parents et les relations parents-enseignant sont importantes, plus l'élève aura une motivation scolaire importante.

Afin de déterminer quelles sont les représentations des élèves à ce sujet, nous avons posé des questions telles que : « Tes parents discutent-ils avec ton maître ? Tes parents t'ont-ils déjà accompagné au cours de sortie scolaire ? As-tu déjà fait tes devoirs avec tes parents ? »

La représentation de la relation enseignant-élève est également sujette à certaines variables. Nous avons retenu les variables suivantes au cours de cette recherche : l'existence de moments privilégiés au cours desquels enseignant et élèves peuvent échanger, l'existence d'une relation de confiance, qui permettrait aux élèves de s'exprimer sans crainte et qui faciliterait la communication. Les sujets de discussion entre l'enseignant et l'élève représentent également un facteur, pouvant influencer la motivation de l'élève, nous pensons que les sujets de discussion élargis hors du cadre scolaire peuvent créer une représentation positive de la relation chez l'élève et davantage le motiver. Mais la représentation de cette relation tient également compte de la pédagogie de l'enseignant, et notamment du statut de l'erreur et de l'évaluation. Nous pensons que l'élève sera plus en confiance et aura une meilleure estime de lui-même, si l'erreur est dédramatisée au sein de la classe, et que l'évaluation n'est pas sanctionnante, mais évolutive, et que cela pourrait encourager l'élève et le motiver scolairement.

Voici des exemples de questions permettant de savoir comment la représentation de la relation est mesurée : « Existe-t-il un moment dans la journée ou la semaine où tu peux discuter avec le maître ? Est-ce important pour toi ? Est-ce que ça te donne plus envie de travailler ? Lorsque tu ne comprends pas quelque chose, est-ce que tu le dis au maître ? Est-ce qu'il t'arrive de discuter avec ton maître de ta vie en dehors

de l'école ? Est-ce que cela t'intéresse ? Comment te sens-tu si on te dit que tu as fait une erreur ? Qu'est-ce que le maître te dit en général quand tu fais une erreur ? Quand tu fais un contrôle, as-tu peur de te tromper ? »

Les variables qui ont été présentées ne sont pas exhaustives, il en existe d'autres pouvant intervenir sur la motivation scolaire de l'élève.

IV. PARTIE EMPIRIQUE

1. Présentation de la population

Afin de pouvoir apporter des éléments de réponse à ma problématique, j'ai choisi de réaliser mon enquête auprès d'élèves d'école élémentaire. Dans la mesure où cette recherche se centre sur la représentation de l'élève de sa relation avec l'enseignant, il est primordial de recueillir les perceptions des élèves. De plus, beaucoup de recherches ont été faites concernant les enseignants et la relation éducative, cette démarche pourra donc apporter de nouvelles informations et compléter des recherches ultérieures en allant se positionner du point de vue des élèves.

J'ai souhaité effectuer mon enquête auprès d'élèves en classe de CM2, en effet l'objet de l'enquête étant de connaître les représentations que les élèves ont de la relation, il me semble que des élèves plus jeunes, auraient davantage de difficultés à comprendre l'objet de la recherche et à s'exprimer sur le sujet. Les élèves de CM2 me semblent en effet plus en capacité de faire part de leur ressenti. L'enquête a été mise en œuvre sur un échantillon de onze élèves de CM2 de deux classes différentes. Lorsque j'avais pensé les entretiens, je m'attendais à un échantillon moins important d'élèves, mais devant le volontarisme dont les élèves ont fait preuve, j'ai décidé d'augmenter légèrement le nombre d'entretiens.

J'ai pensé qu'il serait intéressant d'interroger des élèves de classes différentes afin de comparer et d'établir un lien entre leurs réponses et leur enseignant respectif, car la relation pourra être perçue différemment par les élèves étant dans une classe à double niveau par rapport à une classe entière. Les données recueillies seront donc traitées sur onze témoignages d'élèves de CM2 : huit venant de la classe à niveau unique, et trois venant de la classe à double niveau. Pour que les entretiens soient les plus représentatifs possible, j'ai choisi d'interroger sensiblement autant de filles que de garçons. Les entretiens se dérouleront donc avec six garçons et cinq filles.

Afin d'avoir une idée de la pédagogie utilisée par l'enseignant et de l'importance accordée par celui-ci à la relation enseignant-élève, j'ai également souhaité interroger les enseignants des deux classes. Il y aura donc deux entretiens d'enseignants que l'on mettra en parallèle avec ceux réalisés auprès des élèves.

Tableau récapitulatif du profil des élèves

Elèves	Sexe	Age	Scolarité de l'élève	Classe	Enseignant actuel	Nombre de maîtres	Nombre de maîtresses
Elève 1 : A.	Masculin	11 ans	Très performant Très bons résultats Comprend et assimile vite. Très désordonné, pas scolaire. Motivé, partant.	Niveau simple	Mr. S	3	6
Elève 2 : M.	Féminin	11 ans	Très bon niveau Très bons résultats Intelligente et pertinente Très scolaire Très motivée	Niveau simple	Mr. S	2	3
Elève 3 : C.	Féminin	11 ans	Assez bons résultats Scolaire, fait consciencieusement son travail. Discrète.	Niveau simple	Mr. S	1	6
Elève 4 : M.	Masculin	11 ans	Résultats moyens Un peu peur du regard des autres Intervient modérément dans la classe Très gentil	Niveau simple	M. S	1	6
Elève 5 : M.	Féminin	11 ans	Bons résultats Assez scolaire Discrète, assez timide	Niveau simple	Mr. S	2	7
Elève 6 : C.	Féminin	11 ans	Plutôt moyenne, n'a pas d'excellents résultats Travaille, est volontaire, fait des efforts Assez réservée Ne se sent pas toujours à l'aise dans son environnement familial (père agriculteur : animaux qui partent à l'abattoir)	Niveau double	Me. L	0	8
Elève 7 : V.	Masculin	10 ans	Présente des difficultés, ne semble pas motivé par l'école PPRE mis en place pour passage en 6e	Niveau double	Me. L	1	7
Elève 8 : C.	Féminin	11 ans	Excellente élève Très effacée, besoin de la solliciter Très cultivée, très calme S'exprime pour dire des choses sensées	Niveau simple	Mr. S	1	5
Elève 9 : C.	Masculin	10 ans	Elève gentil Bons résultats scolaires Président de la classe	Niveau simple	Mr. S	2	6

Elève 10 : M.	Masculin	10 ans	Victime de harcèlement en classe Rapport avec les autres pas toujours facile Résultats scolaires moyens Evolution : avant résolvait ses problèmes par la violence, maintenant, il en parle	Niveau simple	Mr. S	1	7
Elève 11 : K.	Masculin	11 ans	Elève moyen Participe beaucoup Volontaire, fait des efforts	Niveau double	Me. S	0	8
Totaux	Garçons : 6 Filles : 5	11 ans : 8 élèves 10 ans : 3 élèves	Très bons résultats : 3 élèves Bons résultats : 3 élèves Résultats assez moyens : 4 élèves En difficultés : 1 élève	Niveau simple : 8 élèves Niveau double : 3 élèves	Mr S. : 8 élèves Me L. : 3 élèves	2 élèves n'ont jamais eu de maîtres	Les 11 élèves ont eu plus de maîtresses que de maîtres au cours de leur scolarité

2. Présentation de l'outil d'enquête

Pour rendre compte du point de vue des élèves, j'ai choisi de réaliser des entretiens. L'entretien présente l'avantage d'être au plus près des élèves et de leurs perceptions, permettant de rendre compte de leurs hésitations, surprises, sentiments, de manière plus spontanée ; ce qui permet d'avoir un aperçu le plus proche possible de leur façon de penser. Cependant, les entretiens présentent une limite liée au nombre peu conséquent d'élèves interrogés. De ce fait, cette enquête ne pourra être tenue comme une généralité, mais servira d'indicateurs permettant d'apporter de premiers éléments de réponse à la problématique énoncée.

Les entretiens réalisés se dérouleront avec des élèves volontaires. Ils seront semi-directifs, afin que les élèves soient orientés, pour qu'ils ne se sentent pas pris au dépourvu ; mais qu'ils aient une certaine liberté dans le choix de leurs réponses. Pour cela j'ai réalisé une grille d'entretien à partir des principales variables entrant en jeu dans la notion de motivation et de perception de la relation enseignant-élève. (Cf. annexes 3 et 4) Ces variables ont également été présentées dans la problématique.

Les entretiens se dérouleront pendant le temps extrascolaire, lors de la pause méridienne, ce qui limite le nombre d'élèves pouvant y participer à ceux étant demi-pensionnaires. Pour que ces entretiens ne soient pas rébarbatifs pour les élèves, ils ne s'étendront pas sur une longue période. Ils dureront en moyenne de quinze à vingt minutes, ce qui permettra également aux élèves d'être les plus spontanés possible dans leurs réponses.

3. Passation des entretiens

Après avoir obtenu l'accord de la directrice de l'école élémentaire où je voulais effectuer ces entretiens, qui est également l'enseignante de la classe à double niveau CM1/CM2 j'ai ensuite rencontré l'enseignant de la classe à niveau simple de CM2, pour lui présenter la démarche et également obtenir son accord quant à effectuer un premier entretien avec lui.

Les entretiens s'effectuant sur la pause méridienne, j'ai également demandé l'accord auprès du directeur de centre aéré. J'ai ensuite distribué à chaque élève de la classe un mot à destination de leur parent afin de leur expliquer la démarche et d'obtenir leur accord.

Puis, je suis passée dans les deux classes afin d'expliquer la démarche aux élèves. Suite au nombre important de volontaires, les deux enseignants ont effectué une sélection parmi leurs élèves en veillant dans la mesure du possible à ce que les élèves sélectionnés soient les plus différents en terme de comportement et de résultats scolaires, cela afin d'avoir un échantillon assez large d'élèves.

J'ai mené les entretiens pendant la pause méridienne de 12h10 à 12h45 dans la salle de classe au niveau du coin informatique. Les élèves se sont tous présentés au rendez-vous que nous avons fixé ensemble. J'invitais l'élève à s'asseoir et je prenais place à côté de lui. Je pense que la position côte à côte a permis à l'élève d'appréhender l'entretien avec plus de décontraction qu'une position face à face qui peut apparaître comme étant plus menée de front.

Avant chaque entretien j'ai rappelé à l'élève qu'il serait enregistré et je lui ai demandé s'il était toujours d'accord d'effectuer cet entretien.

Les entretiens ont duré entre douze et trente-quatre minutes. La durée des entretiens a été variable selon les élèves.

4. Cadre de l'école et profils des deux enseignants

J'ai interrogé les deux enseignants (Mr. S et Me L) afin d'avoir une idée de la pédagogie mise en œuvre par chacun d'eux ainsi que l'importance qu'ils accordent à la relation enseignant-élève.

4.1. L'école

L'école élémentaire se situe dans un village de 3062 habitants à sept kilomètres de Tours. Elle compte 168 élèves cette année, ce qui représente sept classes dont quatre sont à double niveau. Les deux enseignants s'accordent pour dire qu'il y a eu beaucoup de fluctuations d'élèves depuis septembre. Les enseignants paraissent assez soudés, bien que l'équipe soit constituée essentiellement d'enseignants nouveaux de cette année. En effet, les deux enseignants que j'ai interrogés sont dans l'école depuis plus de vingt ans, une enseignante est arrivée il y a quatre ans, les autres sont arrivés cette année. Néanmoins, il existe des projets rassemblant l'ensemble des classes de l'école, comme le projet : école et cinéma. Les projections de films se font par ailleurs à la mairie du village, ce qui favorise les partenariats entre l'école et la collectivité.

4.2. L'enseignant de la classe de CM2

La classe compte 26 élèves, Mr. S est enseignant depuis 32 ans dont 21 ans dans cette école avec le niveau CM2. L'enseignant possède donc une certaine expérience dans cette profession et avec ce niveau de classe particulièrement. L'enseignant semble assez dynamique, il a organisé plusieurs sorties scolaires avec sa classe au cours de l'année, notamment la visite d'un barrage ainsi que la maison du souvenir à Maillé (village martyr de la Deuxième Guerre mondiale).

L'enseignant qualifie sa manière de faire classe d'assez traditionnelle, mais il ajoute qu'il innove de temps en temps. « Certainement plus traditionnel que des jeunes générations, mais bon, ça n'empêche pas un peu d'innovations.» L'enseignant évoque notamment l'achat d'un vidéoprojecteur par l'école que les classes se prêtent successivement. « Voilà, c'est un support qui me plaît bien. »

L'enseignant semble développer différents modes de communication avec les élèves, il s'adresse en classe entière, mais essaie d'individualiser ses interactions. « Oui, après faut essayer de se pencher sur chaque gamin pour voir s'ils ont compris, s'ils sont attentifs, s'ils sont capables de s'impliquer. » Les élèves ont la

possibilité d'interagir entre eux au sein de la classe, mais l'enseignant souligne le problème de l'écoute. « Ils sont très individualistes en fait. Quand quelqu'un s'exprime, ils ne l'écoutent pas forcément, que ce soit d'ailleurs eux ou même moi. Donc il faut les mobiliser souvent, sans arrêt quoi, pour qu'ils soient attentifs. »

L'enseignant semble être mesuré, il accepte le bruit dans la classe s'il est constructif, il en est de même pour les déplacements des élèves.

Le choix de l'enseignant est de faire majoritairement travailler les élèves seuls, avec quelques travaux en binôme, il fait le choix de ne pas faire de groupes plus importants d'élèves, car il évoque le fait que dans les groupes plus élevés, il y a toujours un voire deux élèves qui se mettent en retrait. Il semble cependant donner la parole aux élèves assez régulièrement afin qu'ils émettent des hypothèses, sur ce qu'ils pensent. Quand nous abordons l'expérimentation, Mr. S explique qu'idéalement les élèves devraient tester, tâtonner, essayer différentes procédures avant de trouver celle qui est juste, mais que cela n'est pas toujours réalisable compte tenu du programme qui est chargé. « Donc parfois on est obligé d'aller plus vite que la pédagogie... »

Pour l'enseignant, l'erreur a un statut variable en fonction des situations « Ça peut être un savoir en train de se construire, ça peut être aussi un manque de réflexion, ça peut aussi être un travail un peu superficiel. Ça peut être beaucoup de choses en fait. » Mais lorsqu'il en fait part aux élèves, il semble toujours le faire d'une manière bienveillante. Les évaluations sommatives sont proposées en fin de séquence, lorsque le thème a été abordé et que des exercices d'entraînement ont été réalisés. Lorsque l'ensemble des élèves n'a pas réussi une évaluation, l'enseignant semble se remettre en cause. « C'est sans doute de ma faute, j'ai pas été assez clair, dans ce cas-là, je recommence, je recommence différemment, j'explique autrement le but étant qu'ils aient compris. » Mais lorsqu'il s'agit de quelques élèves isolés, l'enseignant explique qu'il peut alors proposer des APC pour pallier les difficultés rencontrées. Par conséquent, l'évaluation ne semble pas avoir un caractère évolutif, les élèves n'ayant pas réussi la première fois, ne peuvent refaire le contrôle et s'améliorer. De plus, les élèves semblent peu intégrés dans le processus d'évaluation, en effet, l'enseignant dit qu'ils réalisent peu d'autocorrections.

Lorsque nous parlons de la possibilité de parler avec chaque élève au cours d'une journée de classe, Mr. S. répond « Avec chaque élève ? Non, non. » Il semble ne pas disposer d'assez de temps, par ailleurs, les échanges réalisés avec les élèves concernent avant tout l'école, l'enseignant explique qu'il pose des questions sur la vie des élèves uniquement dans un intérêt pédagogique, il dit également que les élèves se confient peu à lui. Cela n'empêche pas l'enseignant de penser avoir une bonne relation avec ses élèves, pour lui, cela signifie : « Bah je pense déjà qu'il faut qu'ils soient à l'aise dans la classe, qu'ils n'hésitent pas à faire appel quand le besoin se fait sentir, qu'ils sachent s'exprimer dans la classe sans craindre le regard du maître ou des autres. Et puis avoir confiance, avoir confiance dans le maître. » L'enseignant évoque les obstacles possibles ne permettant pas d'accéder à cette relation optimale. Selon lui, ils pourraient être liés au maître (trop d'autorité ou manque d'autorité), aux regards des autres, ou au caractère de l'élève (sa timidité).

Pour l'enseignant il existe un lien entre la relation à l'enseignant et la motivation de l'élève. « *Oui, oui je pense que si le courant passe avec l'enseignant c'est plus motivant.* »

4.3. L'enseignante de la classe de CM1/CM2

La classe de CM1/CM2 compte 22 élèves : 16 CM1 et 6 CM2. L'entretien avec l'enseignante s'est déroulé sur les élèves de CM2. Me L. enseigne depuis une trentaine d'années. Cela fait 21 ans qu'elle est dans cette école, dont elle a la charge des niveaux CM1 ou CM1/CM2. Il semble donc que cette enseignante ait également une grande expérience de ces niveaux.

L'enseignante a effectué des sorties scolaires au cours de l'année elle semble également dynamique.

Quand nous abordons la manière de faire classe, l'enseignante m'explique que depuis deux ans, elle travaille en PMEV (Pédagogie Maîtrisée à Effet Vicariant). Elle m'explique que pendant deux à trois semaines les élèves ont un plan de travail avec différentes compétences qu'ils font dans l'ordre qu'ils veulent. Chaque jour une plage horaire est destinée à ce travail. Elle poursuit ainsi : « En fait le but c'est que les enfants s'expliquent entre eux ce qui a été compris ou pas compris. C'est-à-dire qu'on estime que l'adulte n'est pas là pour donner tous les savoirs. » Dans cette pédagogie, les élèves réalisent les exercices à leur rythme et dans l'ordre qu'ils

veulent ainsi ceux n'ayant pas compris peuvent demander de l'aide à ceux l'ayant déjà réalisé. L'enseignante explique qu'elle travaille avec cette méthode sur une période de l'année, car cela demande un gros effort de préparation. La pédagogie utilisée par l'enseignante apparaît donc comme innovante. L'enseignante explique également qu'elle fonctionne en tutorat.

L'enseignante accepte les déplacements dans la classe pour différentes raisons (aller boire, aller aux toilettes, prendre du matériel...), elle explique que lorsqu'il y a trop de bruit, elle fait un retour au calme avec de petits jeux de rythme, ou de petits moments de pause, les bras croisés sur la table.

Comme son collègue, Me. L dit faire travailler les élèves le plus souvent de manière individuelle, elle ajoute : « Après s'ils ont besoin d'aide ils peuvent travailler en binôme, c'est très variable, c'est vraiment en fonction de l'activité qu'il y a à faire, mais le plus souvent c'est seul quand même. » L'enseignante semble amener les élèves à chercher, tester, émettre des hypothèses, « *notamment en maths et en sciences* », cependant comme Mr. S, elle ne semble pas toujours avoir le temps. Contrairement à l'autre classe où les tables étaient alignées en rangs, ici les tables sont regroupées par trois, quatre, ce qui laisse penser que les élèves puissent davantage échanger entre eux.

L'enseignante développe différents modes de communication avec les élèves, tantôt en classe entière, tantôt de manière individuelle ou encore par niveau de classe. Les élèves semblent également interagir dans la classe « On fait aussi des débats, on parle des problèmes qu'il peut y avoir, tout ça animé par les élus de la coopérative » (président et secrétaire de classe). Les élèves des deux niveaux semblent donc pouvoir s'exprimer au sein de la classe et interagir entre eux.

L'enseignante dit poser des questions aux élèves sur leur vie en dehors de l'école, elle n'attend pas forcément que l'élève vienne se confier, d'autant plus lorsqu'elle perçoit un problème chez l'enfant. « Non, si je sens qu'il y a un problème, alors j'ai une boîte dans laquelle les élèves peuvent déjà mettre tout ce qu'ils veulent dedans, ils savent qu'il y a que moi qui regarde et je leur dis pas quand. Mais quand je sens qu'il y a un enfant qui ne va pas bien, je peux l'interroger, je prends les devants. » L'enseignante semble à l'écoute des élèves et intègre une dimension sociale à la relation qui n'apparaissait pas chez le premier enseignant.

Pour cette enseignante, l'erreur est formatrice, et fait partie du processus d'apprentissage. « -Lorsque vous vous apercevez qu'un de vos élèves fait une erreur qu'est-ce que vous lui dites ? –C'est bien t'as le droit de te tromper. » « On cherche où il a fait une erreur, j'essaie de comprendre avec lui où il a fait l'erreur et de l'amener à comprendre pourquoi il a fait cette erreur. Mais je dédramatise, ça, c'est systématique, on a le droit de se tromper, c'est en se trompant qu'on apprend. » L'enseignante ajoute : « Ils le savent, après l'accepter c'est autre chose, mais ils le savent, le discours est là. »

En ce qui concerne l'évaluation, l'enseignante explique qu'elle ne prévient pas toujours les élèves, en effet, elle estime que lorsqu'ils ont assez manipulé, elle fait l'évaluation pour voir ce qu'ils ont compris, mais qu'il n'y a rien à apprendre. Je demande à l'enseignante si les élèves ne sont pas inquiets, elle me répond que non, car il n'y a rien à apprendre. Elle ajoute que les élèves peuvent dans certains cas, utiliser le cahier outil. Comme l'enseignant précédent, les élèves de Me. L ne peuvent refaire une évaluation sauf si la classe entière ne l'a pas réussie, autrement elle prend les élèves en difficultés en APC. Les élèves ne semblent pas non plus intégrés dans le processus d'évaluation, mais des fichiers autocorrectifs sont mis à leur disposition pendant le temps libre des élèves.

L'enseignante semble accorder du temps pour pouvoir échanger avec chaque élève au cours d'une journée de classe, ces échanges concernent l'école, mais sont plus variés et prennent une dimension plus sociale, qui ne semblait pas présente avec l'autre enseignant. L'enseignante explique que certains élèves se confient à elle, mais pas tous, cela étant lié au caractère respectif de chacun « certain cloisonnent bien les deux et d'autres non. » Me L. pense avoir une bonne relation avec ses élèves, pour elle, cela signifie « travailler dans un climat de confiance, que eux aient confiance en moi et que moi j'ai confiance en eux, qu'ils n'aient pas peur de dire qu'ils se sont trompés, qu'ils puissent prendre la parole, qu'ils n'aient pas peur du regard des autres, ni du mien, ni des autres. »

Les obstacles pouvant empêcher une relation optimale entre maître et élève peuvent être pour l'enseignante, les parents quand leurs discours et ceux des enseignants ne sont pas concordants. Mais cela peut être lié aux élèves « Il y a des enfants qui sont en grande souffrance avec qui il faut rétablir des contacts, j'en ai un

qui est arrivé là cette année, complètement cassé d'une autre école, donc il faut récupérer, il faut reprendre, ça veut dire que pour moi en général, enfin pour cet enfant-là c'était clair que le scolaire au début on ne s'en occuperait pas trop, c'était le reconstruire pour qu'il se remette dans les apprentissages. Oui, c'est vraiment discuter beaucoup avec eux.» On voit que cette enseignante accorde une grande place à la dimension sociale. Avant de penser à ce que les élèves entrent dans les apprentissages, il semble avant tout qu'ils doivent « se sentir bien dans leur basket ».

Pour l'enseignante, il existe aussi un lien entre la motivation de l'élève et la relation qu'il a avec l'enseignant. « Oui, bien sûr ! Ils travaillent à l'affectif, oui, oui à cet âge-là, ils travaillent à l'affectif, oui. »

4.4. Les deux profils enseignants

On peut repérer certaines similitudes dans le discours de ces deux enseignants ; notamment certains aspects liés à leur pédagogie, comme le choix de travailler essentiellement de manière individuelle ou en binôme ; la mise en place de démarches expérimentales amenant les élèves à chercher, tester et émettre des hypothèses ; ou encore les sorties scolaires que les deux enseignants semblent réaliser régulièrement au cours de l'année.

Cependant, cette similarité présente quelques limites. En effet, alors que Mr. S décrit sa pédagogie comme étant assez traditionnelle, celle de Me L. semble plus innovante. En effet, depuis deux ans, elle a mis en place une pédagogie nouvelle dans sa classe : la PMEV. Cette pédagogie permet aux élèves d'avancer à leur rythme, et privilégie le tutorat entre élèves. Alors que les enseignants semblent tous deux privilégier différents modes de communication dans leur classe, Me L. semble davantage laisser la place aux interactions entre élèves, on peut notamment percevoir cette différence dans la disposition des tables des élèves, qui sont alignées face au tableau dans la classe de Mr. S, tandis qu'elles sont regroupées par petits groupes de quatre dans la classe de Me L. Le statut de l'erreur n'est pas non plus le même chez les deux enseignants, alors que pour Mr. S, ce statut est variable selon le moment et le contexte : « savoir en construction, manque de réflexion, travail superficiel » ; pour Me L, l'erreur est formatrice et fait partie du processus d'apprentissage. De même la place accordée aux interactions sociales n'est pas la même selon les deux enseignants. Pour Mr. S, les échanges sont avant tout centrés

sur l'école, il pose peu de questions aux élèves sur leur vie en dehors de l'école et lorsqu'il le fait cela est uniquement dans un intérêt pédagogique. Il semble que les élèves se confient peu à lui. Il explique également ne pas avoir le temps au cours d'une journée de classe de parler avec chaque élève. Au contraire, Me L. semble disposer de ce temps, elle semble également entretenir une discussion plus sociale avec les élèves, dont certains semblent se confier à elle. Elle leur pose également des questions, notamment quand elle pense que l'élève a un problème, elle n'attend pas forcément que l'élève vienne lui en parler. La définition de ce que serait une bonne relation s'avère être sensiblement la même pour les deux enseignants, mais encore une fois, Me L. fait intervenir une dimension plus sociale, qui n'était pas présente chez Mr. S. Elle insiste sur le fait qu'il est important de beaucoup discuter avec les élèves.

V. ANALYSE DES ENTRETIENS

Cette démarche d'analyse consiste tout d'abord à analyser individuellement chaque entretien d'élève, afin de repérer l'existence d'un lien entre leur perception de la relation avec l'enseignant et leur motivation scolaire. (Cf. annexe 6)

Elle se propose ensuite d'analyser les réponses des élèves de l'ensemble de l'échantillon. Cette analyse plus générale permettra de regrouper les caractéristiques liées à la motivation et les perceptions de la relation similaires retrouvées chez plusieurs élèves, et de les mettre en lien avec les profils de ces élèves.

Cette analyse reprend l'ensemble des principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Tout d'abord, nous étudierons certains thèmes tels que : le rapport au savoir, l'implication des parents, ou encore le statut de l'erreur et de l'évaluation. Puis les thèmes seront regroupés en trois grandes parties. La première concernera les représentations des élèves de leur relation avec leur enseignant ; la seconde concernera les deux types de motivation et les facteurs l'influençant. La dernière partie se proposera de mettre en lien les représentations de la relation avec la motivation scolaire des élèves.

1. Le rapport au savoir et à l'école

Sur les onze élèves interrogés, dix élèves aiment venir à l'école, dont une depuis toujours (élève 8) ; un seul (élève 7) n'aime pas trop l'école. Pour les onze élèves, l'école sert avant tout à apprendre. L'élève 3 ajoute que l'école sert à apprendre des règles, l'élève 4 à lire et à écrire, l'élève 7, à lire, écrire et compter, l'élève 8 explique que l'école « sert à apprendre des choses parce qu'on a besoin de connaissances », et l'élève 11 ajoute « qu'il ne s'y ennue pas ».

Chaque élève a son propre intérêt à aller à l'école, pourtant plusieurs réponses ont été similaires. Une des raisons évoquées est d'apprendre et de retrouver ses copains pour les élèves (1, 9, 10), mais aussi d'avoir un bon métier (élèves 3 et 8), d'apprendre à bien écrire et de faire de l'EPS (élève 11), de jouer avec ses amis et d'obtenir un bon métier (élèves 2, 4, 5). Les élèves 6 et 7 n'ont pas mentionné d'intérêt, l'élève 7 a répondu qu'il ne savait pas et nous pensons que l'élève 6 n'a pas compris la question, elle a en effet répondu par la négative alors qu'elle semble apprécier l'école.

Nous pouvons constater que la majorité des élèves aime aller à l'école. Nous remarquons également que les élèves ont des intérêts communs envers l'école qui sont essentiellement de retrouver leurs amis, d'apprendre de nouvelles choses et d'avoir un bon métier. Ces trois aspects ont été cités uniquement par les élèves de Mr. S, les trois élèves de Me L. (élèves 6, 7 et 11) n'ayant pas mentionné ces caractéristiques. L'aspect relationnel avec les pairs semble être le point le plus important pour les élèves, puisque c'est celui ayant été le plus cité. En effet, huit élèves sur les onze interrogés ont mentionné aimer venir à l'école pour retrouver leurs copains. Les résultats sont les mêmes quel que soit le niveau scolaire de l'élève et sont sensiblement les mêmes pour les garçons et les filles. Les élèves ayant mentionné la réponse « pour apprendre », sont au nombre de cinq sur onze, et nous pouvons constaté que parmi les cinq élèves, il y a une majorité de bons élèves, puisque deux d'entre eux sont de très bons élèves (élèves 1 et 8), deux sont de bons élèves (élèves 9 et 3) et seulement un élève a des résultats assez moyens (élève 10). Il en va de même pour la réponse « avoir un bon métier », cinq élèves sur les onze ont mentionné cet aspect et la répartition des élèves est la même. En effet, deux d'entre eux sont également de très bons élèves (élèves 8 et 2), deux sont de bons élèves (élèves 5 et 3) et un élève présente des résultats plutôt moyens (élève 4). Compte tenu de ces résultats, il semblerait que l'intérêt premier pour l'école soit le même pour pratiquement tous les élèves et concerne leur pair. Mais les intérêts liés à l'apprentissage et au futur métier concerneraient principalement les élèves « scolairement bons ».

Compte tenu de ces considérations, nous pouvons nous demander ce qui amène les élèves à avoir globalement une bonne image de l'école et un intérêt pour elle, et surtout pourquoi cet intérêt est différent en fonction du niveau de l'élève. Nous nous sommes alors intéressée à la représentation chez l'élève de la relation entre ses parents et l'enseignant.

2. La relation parents/enseignant pour l'élève

Nous avons ensuite cherché à savoir comment la relation entre les parents et l'enseignant est perçue par l'élève afin de savoir si cela peut avoir une influence sur sa motivation scolaire. Nous avons également relevé les perceptions des élèves sur l'implication scolaire de leur parent. Les réponses des élèves sont unanimes, ils font soit leur devoir avec leur parent, soit uniquement la récitation des leçons, ou alors ils les font seuls, mais les élèves disent que leurs parents les vérifient. Les élèves 1 et 2 ajoutent que leur parent leur donne du travail supplémentaire pour retravailler des notions vues en cours ou pour réviser des contrôles. On peut noter que ce sont par ailleurs deux élèves qui ont de très bons résultats scolaires. En revanche alors que les professions des parents de l'élève 2 sont niveau-cadre, les professions des parents de l'élève 1 sont intermédiaires. Nous ne pouvons par conséquent pas établir de liens directs entre la profession des parents et leur implication dans les devoirs de leurs enfants.

Par ailleurs, la plupart des élèves se sont déjà faits accompagner par leurs parents au cours de sorties scolaires, deux élèves ont dit s'être fait accompagner par leurs grands frères ou sœurs, car leurs parents étaient indisponibles (élèves 4 et 11), l'élève 8 n'a pas su répondre, car elle ne s'en souvenait plus, et un seul élève (l'élève 1) a répondu à la question par « jamais ».

Pour la grande majorité des élèves interrogés, on constate que l'implication parentale semble importante. De même, la perception qu'ont les élèves des échanges entre leur parent et leur enseignant témoigne de leur implication, en effet, sur les onze élèves, les parents de huit d'entre eux, semblent avoir des échanges réguliers voire beaucoup d'échanges avec l'enseignant, seulement deux élèves ont dit que leur parent avait peu d'échanges avec l'enseignant (élèves 1 et 8) et un élève (l'élève 7) a dit que ses parents et l'enseignante ne discutaient pas ensemble. Il ne semble pas y avoir de liens entre la profession des parents et l'intensité des échanges avec l'enseignant. En effet, la grande majorité des élèves de cette école est issue de classe moyenne et les professions des parents sont pour la plupart intermédiaires. Les parents des élèves 1, 8 et 7 ont des professions intermédiaires, comme ceux de neuf élèves sur les onze interrogés. Nous ne pouvons donc établir de liens entre la profession des parents, et les échanges avec l'enseignant. Il en va de même avec le profil enseignant, puisque sur les trois élèves ayant répondu que leurs parents ont peu ou pas d'échanges avec l'enseignant, l'un fait partie de la

classe de Me L, tandis que les deux autres élèves sont dans la classe de Mr. S. De plus, alors que Me L. semble établir plus de liens sociaux avec ses élèves, cela laisse penser qu'il en va de même avec les parents d'élèves. Or, l'élève 7, qui fait partie de sa classe, semble penser que ses parents et son enseignante ne discutent jamais ensemble. De même parmi, ces trois élèves, il y a une fille (l'élève 8) et deux garçons (les élèves 1 et 7), par conséquent nous ne pouvons pas établir de liens directs avec le sexe de l'élève. Il en est de même avec le niveau scolaire des élèves, puisque parmi les trois élèves, deux sont très bons, mais le troisième présente des difficultés.

La forte implication des parents dans la scolarité de leurs enfants et les échanges réguliers qu'il semble y avoir pour la majorité d'entre eux peuvent être à l'origine d'un réel partenariat entre l'école et les familles, et cela peut certainement être une source de motivation pour les élèves. En effet comme le rappelait Benoît Galand, l'implication parentale a un effet positif sur l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage et donc dans leur dynamique motivationnelle. Il cite notamment les études menées par Fan et Chen (2001) sur l'implication parentale et la réussite scolaire.⁷² Il apparaîtrait que ce lien soit davantage un effet global touchant une grande partie des disciplines plutôt qu'un effet spécifique lié à certains cours ou certaines disciplines. Par ailleurs, l'étude montre que ce lien varie en fonction de la dimension de l'implication parentale considérée : attentes concernant la réussite scolaire pour leur enfant, communication avec l'enfant à propos du domaine scolaire et notamment l'aide aux devoirs, participation à des activités à l'école (sorties scolaires, réunions de parents, fête de fin d'année...) Bien que ce lien soit variable en fonction de ce que l'on entend par implication, pour B. Galand, l'implication parentale a un effet positif sur l'entrée des élèves dans le processus d'apprentissage voire sur la réussite scolaire des élèves. C'est ce que tend à confirmer l'analyse des entretiens.

De plus, on remarque que l'élève 7 dit ne pas trop aimer l'école et que c'est ce même élève dont les parents et l'enseignante ne semblent pas discuter ensemble. De plus cet élève apparaît en difficulté scolaire. Nous pouvons donc supposer que le partenariat-école/famille pourrait fortement contribuer à l'implication de l'élève et à sa

⁷² GALAND, Benoît. Implication parentale et réussite scolaire. Se motiver à apprendre. 2006, p.201

réussite scolaire ; bien qu'il ne soit pas une obligation dans la réussite scolaire de tous les élèves, comme c'est le cas pour les élèves 1 et 8, qui ont de très bons résultats, et qui apparaissent motivés par l'école, mais dont les parents ont peu d'échanges avec l'enseignant. La relation entre les parents et l'enseignant semble donc un élément permettant de contribuer à la motivation scolaire de l'élève, mais cela reste un facteur possible parmi d'autres et notamment la perception que se fait l'élève de l'erreur et de l'évaluation.

3. Statut de l'erreur et de l'évaluation

Au cours des recherches théoriques, nous avons vu que la façon dont l'erreur était amenée par l'enseignant pouvait avoir des conséquences sur la manière dont les élèves appréhendaient ensuite l'erreur. Il semble que pour les deux enseignants interrogés, l'erreur ne renvoie pas à une faute qu'il faudrait éviter. En effet, il semble que les deux enseignants fassent preuve de bienveillance à l'annonce d'une erreur. Cependant, pour Mr. S, le statut de l'erreur est variable et dépend du contexte, il peut être dû à un travail superficiel, un manque de réflexion, mais peut aussi révéler un savoir en construction. Alors que pour Me L, l'erreur apparaît toujours comme formatrice et liée au processus d'apprentissage. De plus, l'enseignante semble vouloir que les élèves se sentent en confiance, comme elle le dit, elle dédramatise l'erreur afin que les élèves n'aient plus peur de se tromper. « Mais je dédramatise, ça, c'est systématique, on a le droit de se tromper, c'est en se trompant qu'on apprend. »

Pour autant lorsque nous observons les réponses des élèves, il semble que certains considèrent l'erreur comme péjorative. En effet, à l'annonce d'une erreur quatre élèves (3, 4, 9 et 10) disent se sentir mal, être dégoûtés, voire même se sentir coupables. Pour les autres élèves, il semble que l'erreur soit perçue de manière plus positive. « En même temps quand on fait des erreurs, c'est comme ça qu'on apprend. » (Élève 2) L'erreur ne semble pas perçue comme une source d'inquiétude « Bah, c'est pas grave. [...] Bah si je me trompe, je me trompe quoi. » (Élève 8)

Compte tenu des résultats, il apparaît que le sexe de l'élève ne constitue pas un facteur déterminant cette représentation de l'erreur, puisque parmi les élèves, il y a une fille (élève 3) et trois garçons (élèves 4, 9 et 10). De même le niveau scolaire de l'élève n'est pas déterminant, puisque parmi les quatre élèves, deux d'entre eux ont

de bons résultats (élèves 3 et 9) alors que les deux autres ont des résultats assez moyens (élèves 4 et 10). En revanche, on pourrait se demander si les élèves pour qui l'erreur apparaît comme négative font partie de la même classe, afin de savoir si l'enseignant pourrait être un facteur intervenant dans ce ressenti. D'après les observations faites, ces quatre élèves font en effet partie de la même classe et ont pour enseignant Mr. S or, contrairement à sa collègue, Mr S n'a pas spécifié dédramatiser l'erreur. Il se pourrait alors qu'elle apparaisse de manière plus péjorative pour les élèves de sa classe. On peut se demander si la manière dont l'enseignant évoque les erreurs dans sa classe est suffisamment rassurante.

Mais l'enseignant ne semble pas être l'unique facteur, puisque pour les quatre autres élèves interrogés (élèves 1, 2, 5 et 8), il est normal de faire des erreurs. Nous pouvons supposer que cette représentation de l'erreur vient peut-être du discours des parents d'élèves, ou peut-être des élèves eux-mêmes et de leur caractère respectif, certains se mettant peut-être une forte pression. Comme le dit l'enseignante, certains élèves savent que l'erreur est un processus normal, mais ont du mal à l'accepter. Mais il existe également de multiples raisons pouvant influencer le jugement de l'élève, et en particulier le statut de l'évaluation.

Outre l'erreur, l'évaluation apparaît également comme un facteur pouvant influencer la confiance de l'élève, et par ce biais, sa motivation. En effet, la confiance en soi, participe à l'estime de soi, et c'est un facteur déterminant dans la motivation de l'élève ainsi que dans sa réussite scolaire. Nous avons vu qu'il était important que les évaluations n'arrivent pas trop tôt au cours d'un enseignement, pour que les élèves disposent du temps nécessaire afin de découvrir une notion, puis de se l'approprier, avant qu'elle ne soit acquise, et qu'elle puisse faire l'objet d'une évaluation. Il apparaissait également profitable aux élèves que les enseignants abordent les évaluations avec eux. G. Nunziatti expliquait que cela passait notamment par l'autocorrection qui habitue les élèves à gérer leurs erreurs en étant supervisés par l'enseignant. Mais il apparaissait également important que l'enseignant puisse discuter des attentes de l'évaluation avec les élèves, et leur donner des conseils.

Au cours des entretiens, les élèves ont exprimé les difficultés qu'ils ressentaient au sujet des évaluations. En effet, sur les onze élèves interrogés, neuf

se sont dits inquiets à l'approche d'une évaluation. Ce qui est d'autant plus significatif c'est l'appréhension liée à la notation. En effet, tous les élèves, même ceux relativisant l'erreur, se sont dits inquiets quant à la note qu'ils pourraient avoir. La raison semblait essentiellement liée à la notation et à la moyenne qui pourrait chuter si la note ne s'avérait pas bonne. « Mais disons que le contrôle, c'est noté dans notre bulletin, et j'ai peur de me tromper parce que ça peut me faire baisser ma moyenne. » (Élève 2) ; « J'ai peur que ça fasse baisser mes notes. » (Élève 4) ; « Bah je préfère avoir une bonne note qu'une mauvaise note. » (Élève 10) ; « Bah parce qu'il y a une note et quand t'as des mauvaises notes tu peux être déçu. » (Élève 9) Les élèves 8 et 11 faisant partie des deux classes ont d'ailleurs évoqué le fait que certains élèves avaient déjà pleuré à l'annonce d'une mauvaise note. Cela montre l'importance pour les élèves de la notation et le poids qu'elle peut engendrer pour certains d'entre eux. L'élève 9 a mis en avant un autre élément, il explique que ce qui le gêne, c'est le regard des autres. En effet, s'il est seul à savoir qu'il s'est trompé, cela ne semble pas lui poser de problèmes, il corrigera. Mais si les autres le savent, cela devient plus difficile pour l'élève. En effet : « Un peu dégoûté, parce que les autres, ils ont bons et pas moi, et après ils peuvent se vanter des fois. » Un sentiment de compétition semble entrer en jeu ici, qui semble être lié à la notation. Il semble également que l'attente des parents envers les élèves puisse être un facteur faisant redouter les évaluations aux élèves. En effet, l'élève 1 raconte : « la plupart du temps, c'est dans les contrôles que je stresse[...] parce que les contrôles c'est noté, et mes parents, ma mère sur les contrôles elle veut que j'aie de bonnes notes. »

Pour D. Martinot, pour qu'un élève ne se sente pas dévalorisé par une mauvaise note, il faudrait lui apprendre à ne plus directement associer son estime de soi à sa performance scolaire, ce qui reviendrait à ne plus associer la réussite scolaire et ses indicateurs à l'intelligence. Pour cela, les enseignants pourraient davantage valoriser l'apprentissage qui signifie souvent se tromper plutôt que de valoriser la performance. De même, D. Martinot explique qu'il faudrait inviter les élèves à prendre conscience que l'intelligence n'est pas une donnée fixée à l'avance, mais qu'elle se construit pas à pas. L'auteure ajoute : « Si l'on souhaite que les élèves développent une conception malléable de leur intelligence, pour ne pas être menacés par leurs erreurs et leurs échecs, il est utile de favoriser chez eux des

comparaisons temporelles.»⁷³ Ces comparaisons avec soi-même permettront à l'élève de mesurer sa progression, par rapport à une capacité antérieure, et cela lui permettra de mettre en avant le progrès réalisé.

On voit qu'il est important que tout enseignant dédramatise d'une part l'erreur, mais surtout qu'il instaure un réel climat de confiance avec les élèves : entre eux, mais aussi avec lui. Ce que les enseignants que nous avons interrogés n'ont pas manqué d'évoquer au cours de l'entretien, lorsque nous leur avons demandé de définir ce qui serait selon eux une bonne relation enseignant-élève. Il semble donc que l'erreur et l'évaluation soient deux composantes à prendre en compte au cours de la relation éducative.

4. La représentation de la relation chez les élèves

Nous avons vu dans la partie théorique que la représentation de la relation chez les élèves était un facteur en partie lié à leur motivation scolaire. Nous allons voir ce qu'il en est pour les élèves interrogés.

1. Les moments privilégiés

Les premières questions posées aux élèves avaient pour but de savoir si les enseignants accordaient des moments d'échanges avec les élèves en dehors des activités de classe. Les réponses des élèves sont quasiment unanimes, les moments où ils peuvent discuter avec l'enseignant sont soit avant d'aller en récréation, soit pendant la récréation. Les élèves 6 et 10 ajoutent que ces moments peuvent se dérouler pendant la classe au bureau de l'enseignant. « Bah des fois au bureau. » (Élève 6) ; « C'est dans la classe, y a pas longtemps il m'a dit vient genre est-ce qu'on peut parler tous les deux et puis du coup j'suis allé à son bureau. » (Élève 10) On peut se demander compte tenu du profil de ces deux élèves, si ces moments d'échanges au bureau de l'enseignant n'étaient pas pour faire un point sur les difficultés potentielles rencontrées par les élèves. En effet, l'élève 10 a été sujet de harcèlement par les autres membres de la classe, on peut alors supposer que l'enseignant appelle l'élève à son bureau, pour connaître l'évolution de la situation. Quant à l'élève 6, elle semble accorder une grande importance aux échanges avec l'enseignante, notamment pour parler de ses problèmes personnels. De la même

⁷³ MARTINOT, Delphine. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Se motiver à apprendre. 2006, P.28

manière, l'enseignante a pu discuter avec l'élève pour connaître l'évolution de la situation.

Par ailleurs, d'après l'entretien réalisé avec l'enseignante, il semblerait qu'une boîte à mots soit installée dans la classe afin que les élèves qui le souhaitent puissent s'exprimer. L'enseignante précisait que cette boîte restait à la disposition des élèves qui pouvaient y déposer un mot, et que seule l'enseignante les lirait. Bien que cette boîte ne constitue pas un moment défini, elle donne aux élèves une autre possibilité de s'exprimer avec l'enseignante. Cela peut en effet, participer au bien-être des élèves qui ont la possibilité d'être écoutés même si cela est par voie indirecte. Pourtant au cours des entretiens, aucun des trois élèves n'a mentionné l'existence de cette boîte, on peut se demander si les élèves utilisent ce moyen de communication et si le fait de communiquer par écrit ne présente pas un obstacle pour les élèves. Il pourrait s'avérer que la communication orale par voie directe semble plus importante pour les élèves, car c'est celle ayant été mentionnée contrairement à la boîte à mots.

Il nous a paru important de souligner les propos de l'élève 2 quant à l'évocation de ces moments privilégiés. Cette élève évoque en effet, les moments d'échanges qui existaient avec son ancienne maîtresse.

« L'année dernière, on avait des petits moments où on pouvait faire ce qu'on voulait, parce qu'il y avait 2 classes, et pendant que la maîtresse expliquait on avait le droit de faire autre chose. Et là du coup il y en a plus trop des moments comme ça, du coup on peut pas trop parler avec le maître. [...] Bah j'aimais bien l'année dernière parce qu'on avait une maîtresse, enfin c'était une remplaçante parce que notre maîtresse était un petit peu malade. Elle était à mi-temps, donc elle venait le jeudi et le vendredi, et moi j'adorais quand elle venait, parce que y avait ... Parce que c'était sympa. On apprenait et on rigolait, y avait une bonne ambiance, on faisait des blagues pendant le cours, et c'était... C'était pas de l'insolence, non. »

Cependant, bien que cela semble lui manquer, elle reste pour autant satisfaite de sa relation avec l'enseignant de cette année. « Bah j'aimais bien l'année dernière, mais cette année ça me plaît aussi. »

De même, l'élève 11 rejoint l'élève 2, il explique qu'il apprécie les moments en classe où les élèves peuvent rigoler tout en apprenant. On remarque que l'élève 11 est actuellement dans une classe à double niveau, et l'élève 2 évoque l'année passée

où elle était également dans une classe à double niveau. Il semblerait donc que cette variable soit profitable pour ces deux élèves, et participe à la création de moments privilégiés où l'enseignant communique avec un groupe restreint. Mais cette variable n'est pas perçue de la même façon par tous les élèves. En effet, l'élève 9 qui était dans une classe à double niveau l'année passée est maintenant satisfait d'être dans une classe à niveau unique. « Qu'est-ce que t'aimes bien dans cette classe ? - Bah il y a que des CM2, y a un maître et ... -T'aimes bien parce qu'il y a que des CM2, qu'il n'y a pas plusieurs niveaux ? -Oui, parce que c'est plus dur après -Pourquoi c'est plus dur? -Parce qu'elle doit parler avec les CM1, les CM2, et tu mélanges un peu les pinceaux -Oui parce qu'il y a des moments où elle est avec chaque niveau. -Oui. » Il semble que pour cet élève, la présence des deux niveaux au sein de la même classe ne soit pas évidente, et que pour lui cela ne semble pas être un moment privilégié avec l'enseignant, contrairement à l'élève 2.

Par ailleurs, nous avons également souhaité savoir si les enseignants consacraient des temps d'échanges individuels avec leurs élèves, mais les réponses obtenues des élèves sont sensiblement les mêmes, ils peuvent discuter seuls avec l'enseignant pendant ou avant les récréations, et lors des activités en classe, quand l'enseignant passe les voir de manière individuelle.

Il ressort que pour la plupart des élèves ces moments ne semblent pas considérés comme importants, en effet sept élèves sur onze semblent considérer ces moments comme n'étant pas indispensables. Pour les élèves 8 et 9, ces moments sont qualifiés d'assez importants, et peuvent leur donner plus envie de travailler. Nous pouvons émettre l'hypothèse que pour ces deux élèves, la dimension sociale est importante et que les échanges avec leur enseignant leur permettent de se sentir reconnus et participent ainsi à leur motivation. Enfin, pour les élèves 6 et 10, ces moments d'échanges semblent importants, car ils peuvent « discuter de leurs soucis ». Il semble donc que ces moments ne soient pas nécessaires pour la majorité des élèves, qui n'expriment pas le besoin supplémentaire de communiquer en dehors des temps d'apprentissage. Mais cela ne peut être retenu comme une généralité, puisque ces moments demeurent tout de même importants pour au moins quatre des élèves interrogés.

2. La relation pédagogique

Au cours de nos entretiens, nous avons ensuite cherché à avoir un aperçu de la relation pédagogique établie entre l'enseignant et l'élève spécifiquement lorsque l'élève rencontre une difficulté. Nous avons notamment cherché à savoir si cette relation semblait facilitée, et si l'élève osait demander à son enseignant des explications lorsqu'une notion lui posait problème. Il en ressort que tous les élèves demandent à leur enseignant respectif lorsqu'ils ne comprennent pas bien quelque chose, excepté l'élève 1 qui préfère demander des explications aux autres élèves plutôt qu'à l'enseignant. Mais ce recours aux camarades de classe plutôt qu'à l'enseignant semble venir du fait que l'élève paraît mieux comprendre les explications d'un autre élève plutôt que de l'enseignant. En effet : *« Y a des moments quand je comprends pas, j'essaye de comprendre, je demande à mon voisin s'il peut m'aider, et vraiment en dernier recours je vais voir le maître. Je préfère demander à mon voisin, parce que la plupart du temps, quand on est adulte, j'arrive moins à comprendre que si c'est un enfant qui m'explique. »*

Les méthodes citées par les élèves, que les enseignants semblent utiliser afin de les aider à mieux comprendre seraient de réexpliquer d'une autre manière, ou plus en détails, de dessiner (faire un schéma explicatif), de faire du tutorat entre élèves ou de donner un exemple. La diversité des méthodes employées semble efficace puisque la majorité des élèves dit avoir mieux compris après avoir bénéficié de l'explication.

Nous nous sommes également intéressée à la perception des élèves liée au comportement adopté par l'enseignant lorsqu'un élève se trouve en difficulté. Il apparaît que l'ensemble des élèves se sent encouragé, félicité par les enseignants qui semblent les valoriser quand l'occasion s'en présente. L'élève 1 est le seul à dire qu'il ne se sent pas encouragé. « Il me dit : allez, allez, sinon tu vas finir à la récréation. » Pour l'élève, l'enseignant semble adopter une attitude plus contraignante qu'encourageante. Bien que l'élève ne semble pas satisfait des explications que l'enseignant fournit, car il ne les comprend pas et qu'il ne se sente pas encouragé, cela ne semble pas altérer son envie d'aller à l'école. Nous allons voir si la dimension sociale dans la relation éducative peut avoir une influence sur ce goût pour l'école.

3. La relation sociale

Nous nous sommes ensuite intéressée à la dimension sociale au sein de la relation éducative, et avons cherché à savoir si l'enseignant et l'élève établissent des liens sociaux n'étant pas strictement liés au domaine scolaire. Sur l'ensemble des élèves interrogés, les réponses s'avèrent mitigées. En effet, cinq élèves (1, 2, 5, 7 et 9) ne parlent pas de leur vie en dehors de l'école, que ce soit de leur vie familiale, ou de ce qu'ils aiment faire : activités, sports... La réponse de l'élève 1 est par ailleurs catégorique : « JA-MAIS ». L'élève 2 ne parle pas de sa vie personnelle parce qu'elle ne pense pas que cela intéresse l'enseignant, les autres élèves quant à eux, n'en voient pas l'intérêt. Au contraire, pour les élèves (4, 6 et 8), la dimension sociale semble importante pour eux. L'élève 4 raconte en effet qu'il apprécie discuter avec l'enseignant des événements liés à sa vie. « Ce qui m'est arrivé dernièrement, voilà. Des événements qui se sont bien passés ou mal passés. Bah ça me fait toujours plaisir d'en parler à quelqu'un. » L'élève 6 semble parler de sa vie en dehors de l'école de manière régulière « assez souvent ». Ces moments semblent importants pour l'élève « Bah c'était un peu des soucis à l'école, mais oui c'était un peu important pour moi. » De même l'élève 8 dit parler de sa vie en dehors de l'école, et ces moments semblent l'intéresser, ils paraissent assez importants pour elle. Parmi ces trois élèves, deux sont dans la classe de Mr. S (élèves 4 et 8) tandis que l'élève 6 se trouve dans la classe de Me L. Les élèves 4 et 6 semblent avoir peu confiance en eux, en effet, l'enseignante décrit l'élève 6 comme n'étant pas toujours à l'aise dans son environnement familial notamment en ce qui concerne la vente de bétail de son père agriculteur. Il semble que le fait de parler de son environnement familial puisse lui être bénéfique, et la fasse se sentir mieux. Mr. S décrit l'élève 4 comme un élève ayant peu confiance en lui, et ayant peur du regard des autres. Il se peut également que pour cet élève, la communication avec l'enseignant lui redonne confiance en lui. En revanche, il semblerait que les moments de communication entre l'enseignant et l'élève 8 puissent être liés au métier de ses parents qui travaillent tous deux dans le domaine scolaire et dont l'un est professeur.

Quant aux élèves (3, 10 et 11), ils semblent raconter peu d'éléments de leur vie en dehors de l'école, et cela ne semble pas avoir une grande importance. « J'parle comme ça. » (Élève 11)

En revanche, lorsque les élèves rencontrent un problème qu'il soit familial ou lié à l'école, la majorité d'entre eux en parlent avec l'enseignant. En effet seulement quatre élèves (1, 4, 7 et 11) n'en discutent pas avec leur enseignant. Les élèves 7 et 11, parce qu'ils n'en ont pas, l'élève 1 quant à lui, semble parler quelquefois de ses problèmes, mais la discussion ne semble pas bénéfique pour lui, car il ne perçoit pas d'amélioration : « Non, c'est pareil. » Quant à l'élève 4, il dit raconter peu ses problèmes, car il ne semble pas rassuré. En effet, « Parce que j'ai peur de sa réaction et je sais pas ce qu'il va se passer donc heu... -Pourquoi tu as peur qu'il te dispute ? – Non enfin je sais pas ce qu'il peut arriver, j'ai peur comme ça. » Peut-être que cet élève n'évoque pas ses problèmes ou difficultés avec l'enseignant du fait de son manque de confiance en lui, et de la peur qu'il a du regard des autres, et ici en l'occurrence de l'enseignant. Mais il se peut aussi pour cet élève que l'enseignant ne soit pas la personne à qui parler et exposer ses problèmes, et notamment ceux de sa vie personnelle. Cet élève semble en effet apprécier l'enseignant et discute de sa vie en dehors de l'école régulièrement avec lui. Nous supposons donc, que l'élève ne fait pas part de ses soucis à Mr. S par réserve plutôt que par manque de confiance en l'enseignant.

Cependant les autres élèves, n'hésitent pas à parler de leurs soucis avec lui. De plus pour ces élèves, ces discussions s'avèrent bénéfiques, puisque l'ensemble des élèves dit se sentir mieux et davantage prêt à travailler. L'élève 10 ajoute qu'il a confiance en l'enseignant, qu'il se sent écouté et soulagé. « Bah oui, oui je me sens soulagé quand j'ai pu évacuer ce que j'avais à dire. [...] Après je pense au travail, je pense à ce que je fais et pas aux autres. »

On peut voir que la plupart des élèves ont une dimension sociale dans leur relation avec leur enseignant, en effet, même s'ils ne parlent pas spontanément de leur vie extérieure à l'école, la plupart des élèves n'hésitent pas à raconter leurs soucis à leur enseignant et le dialogue qui s'ensuit apparaît efficace pour la grande majorité des élèves interrogés.

4. Ressenti sur la relation

Afin d'être au plus près des représentations des élèves, nous avons voulu savoir si la relation éducative établie avec l'enseignant leur apparaissait comme positive, pour cela nous leur avons demandé s'ils pensaient bien s'entendre avec leur enseignant. Les élèves ont tous répondu que oui, excepté l'élève 1 qui a répondu « Bof » et l'élève 9 qui a répondu « Moyen ».

De même les élèves ont tous répondu qu'ils discutaient assez avec leur enseignant respectif et qu'ils n'éprouvaient pas le besoin de parler davantage avec eux. La majorité des élèves a également répondu qu'ils ne seraient pas plus intéressés, ni motivés par l'école si leur enseignant leur accordait plus de temps individuel au quotidien. En revanche, cela pourrait s'avérer le cas pour deux élèves (6 et 10), qui ont déclaré pouvoir être plus motivés, si leur enseignant respectif leur accordait plus de temps au quotidien. On peut remarquer que ces deux élèves semblent tous deux, déjà bénéficier d'un temps d'écoute. En effet, l'élève 6 dit parler régulièrement avec Me L, de ses problèmes et de sa vie personnelle, et il en est de même pour l'élève 10, qui évoque régulièrement son problème de harcèlement avec Mr. S On voit ici que les élèves demandeurs d'attention, sont ceux qui bénéficient déjà de ces temps d'écoute.

5. La motivation scolaire chez les élèves

Nous avons vu qu'il n'était pas facile de différencier pleinement les deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque, car elles étaient étroitement liées. Cependant, au cours des entretiens, nous avons repéré certains éléments dans le discours des élèves, qui s'apparentaient plus à l'une ou l'autre des deux catégories.

Au cours des entretiens nous avons constaté que tous les élèves appréciaient certains éléments relatifs au cadre scolaire. En effet, certains semblent apprécier le niveau de CM2, c'est le cas pour les élèves 1, 2, 3, 6 et 9. Tous les élèves ont également dit apprécier leur groupe classe, même si l'élève 2 a ajouté qu'elle aimerait qu'il y ait plus de filles, et l'élève 10, qui a fait part des difficultés rencontrées avec les autres élèves en début d'année. La plupart des élèves semblent apprécier les activités menées en classe. C'est le cas pour huit élèves sur onze. Les trois autres élèves (1, 4 et 7) ont donné une réponse plus mitigée, ils semblent apprécier une partie des activités, mais pas en totalité. En effet l'élève 1 n'apprécie pas

certaines disciplines notamment, car il ne comprend pas leur intérêt. « Même s'il y a des matières où je comprends pas trop à quoi ça sert comme la science, la géographie et l'histoire. [...] Bah la plupart du temps c'est surtout les exercices d'histoire, de géographie et de sciences que j'aime pas. » L'élève 4 n'apprécie pas les activités qui ne sont pas purement scolaires, comme le collage ou les débats. Quant à l'élève 7, il dit aimer l'EPS, les maths, mais pas le français. Il est difficile d'établir un lien entre ces trois profils d'élèves, qui sont sensiblement différents. Le manque d'intérêt pour certaines activités semblerait lié à leur caractère et capacités respectifs.

Lorsque nous avons demandé aux élèves, pour quelles raisons ils travaillaient à l'école, six élèves sur onze (les élèves 1, 5, 6, 7, 9, 11) ont répondu spontanément que c'était parce qu'ils aimaient apprendre : « Pour le plaisir d'apprendre. » (Élève 1) ; « Parce que je veux apprendre des choses que je sais pas. » (Élève 6) ; « Bah pour apprendre » (Élève 7). L'entrain qui émanait de ces réponses semble s'apparenter à une motivation essentiellement intrinsèque, puisqu'elle est liée au plaisir même de faire l'activité soit de réaliser un acte d'apprentissage.

Pour autant, sur la totalité des élèves interrogés, tous ont évoqué une raison externe pour laquelle ils travaillaient également. Sur l'ensemble des élèves, huit d'entre eux, ont évoqué le fait de faire plaisir à un membre de leur famille, et majoritairement à leur parent. Six élèves ont évoqué le fait d'avoir de bonnes notes, sept élèves ont parlé de leur avenir professionnel et ont évoqué le fait de vouloir avoir un bon métier. Trois élèves ont dit travailler pour faire plaisir à leur enseignant et une élève pour recevoir des compliments. (Cf. tableau récapitulatif p. 70)

Tableau récapitulatif indiquant la motivation de chaque élève

Pourquoi travailles-tu à l'école ?						
	Envie d'apprendre	Avoir de bonnes notes	Avoir un bon métier	Faire plaisir à ses parents/famille	Faire plaisir à l'enseignant	Recevoir des compliments
Elève 1	« Pour le plaisir d'apprendre »		« Pour avoir un métier quand je serai grand »			
Elève 2		« J'aime bien quand j'ai des bons résultats »	« Pour avoir un bon métier plus tard »	« J'aime aussi envers ma famille, ils sont contents de moi »		
Elève 3		« Pour avoir de bonnes notes »	« Pour avoir un bon métier plus tard »	« Pour faire plaisir à mes parents »		
Elève 4			« Pour trouver un bon métier »	« Faire plaisir à ma famille »		
Elève 5	« Pour apprendre de nouvelles choses »		« Pour faire un métier plus tard »			
Elève 6	« Parce que je veux apprendre des choses que je sais pas »	« Oui »		« Oui »		« Oui »
Elève 7	« Bah pour apprendre »	« Un peu »		« Un peu »	« Oui »	
Elève 8	« Oui »		« Pour trouver des métiers »	« Bah non »	« Non »	
Elève 9	« Pour apprendre »	«Oui »		« Bah aussi un peu »	« Heu aussi oui »	
Elève 10	« Oui »		« Pour avoir un bon métier quand je serai grand » « C'est ça qui me motive et qui fait que j'essaie de travailler »	« C'est surtout parce que ma maman me dit il faut que tu travailles bien si tu veux avoir un bon métier »		
Elève 11	« Pour apprendre de nouvelles choses »	« Oui »		« Oui »	« Oui »	
Totaux	6 élèves ont évoqué spontanément leur envie d'apprendre 2 élèves ont répondu affirmativement quand on leur a posé la question	2 élèves ont évoqué spontanément vouloir obtenir de bonnes notes, 4 élèves ont répondu « oui » quand on leur a demandé	Les 7 élèves ont répondu spontanément	4 élèves ont évoqué spontanément vouloir faire plaisir à leur proche 4 élèves ont répondu affirmativement quand on leur a posé la question	Les 3 élèves ont répondu par l'affirmative mais n'ont pas évoqué vouloir faire plaisir à l'enseignant spontanément	1 élève a répondu par l'affirmative quand on lui a posé la question.

D'après les réponses des élèves, nous pouvons remarquer que certains d'entre eux semblent avoir une motivation davantage intrinsèque. C'est le cas des élèves ayant répondu spontanément qu'ils travaillaient pour le plaisir d'apprendre. Il semble que pour les autres élèves, la motivation soit davantage extrinsèque. Mais comme le faisait remarquer P. Vianin, les deux composantes interagissent fréquemment entre elles, et s'alimentent réciproquement. Il semble donc que la motivation extrinsèque permettrait d'alimenter la motivation intrinsèque. C'est sans doute pour cela que les élèves ont tous évoqué des raisons s'apparentant à la motivation extrinsèque. Comme le dit R. Viau : « le concept de déterminisme réciproque inscrit la motivation de l'élève dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement. »⁷⁴

Lorsque nous reprenons les différentes variables afin de comprendre quel est le profil des élèves montrant une motivation plutôt intrinsèque, on s'aperçoit que sur les six élèves quatre d'entre eux sont des garçons (élèves 1, 7, 9 et 11) contre seulement deux filles (élèves 5 et 6). Pour les autres filles (élèves 2, 3 et 8), la motivation semble davantage extrinsèque, puisqu'elles ont évoqué le fait de trouver un métier, d'avoir de bonnes notes et de faire plaisir à leur proche. Le genre de l'élève pourrait donc être un facteur de motivation intrinsèque, mais ce résultat reste à nuancer compte tenu des résultats qui ne sont pas catégoriques.

On s'aperçoit également que parmi ces six élèves, cinq d'entre eux considèrent l'erreur comme étant normale et n'apparaissant pas comme une source d'inquiétude. Seul l'élève 9, pour qui l'erreur apparaît comme péjorative semble disposer d'une motivation intrinsèque. Il semblerait donc que le statut accordé à l'erreur soit un des éléments déterminant le type de motivation ; et il apparaît que lorsque l'erreur est perçue positivement, la motivation de l'élève est davantage intrinsèque.

En revanche, la dimension sociale dans la relation enseignant-élève ne semble pas favoriser la motivation intrinsèque des élèves. Il apparaît en effet que parmi les six élèves ayant une motivation davantage intrinsèque, cinq d'entre eux ne

⁷⁴ Cité par : VIANIN, Pierre. La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. 2008, p.32.

parlent pas de leur vie en dehors de l'école. L'élève 6 est la seule à avoir des échanges à caractère plus social avec l'enseignante et cela est important pour elle. L'élève 11 a peu d'échanges extérieurs à l'école avec l'enseignante, il dit que cela n'est pas important pour lui. Les quatre autres élèves (1, 5, 7 et 9) n'ont jamais évoqué leur vie en dehors de l'école avec leur enseignant. La dimension sociale de la relation n'apparaît pas pas comme un facteur nécessaire pour développer une motivation intrinsèque.

Par ailleurs plusieurs autres variables ne pourront être prises en compte. En effet, parmi les six élèves, la moitié d'entre eux sont dans la classe de Mr. S et l'autre moitié dans la classe de Me L, le profil de l'enseignant ne semble pas être un facteur intervenant dans la motivation intrinsèque de l'élève. De même, le niveau scolaire de l'élève ne peut être pris en compte, puisque parmi les six élèves, un se trouve en difficulté (élève 7), deux ont des résultats assez moyens (élèves 6 et 11), deux élèves ont de bons résultats (élèves 5 et 9) et l'élève 1 a de très bons résultats. De la même façon, les échanges entre parents et enseignants représentent une variable qui ne peut être prise en compte.

Néanmoins, le rôle de l'enseignant est non négligeable dans la motivation de l'élève. Selon P. Vianin, ce rôle est essentiel puisque c'est lui qui renvoie à l'enfant un feed-back positif ou non sur son travail, renforçant ou non son sentiment de compétences permettant ainsi à l'élève de renforcer son estime de soi, et donc d'accroître sa motivation intrinsèque. Parmi les élèves interrogés, trois élèves (3, 4 et 9) ont évoqué l'enseignant comme un facteur les faisant apprécier la classe. Ils ont dit apprécier le fait que l'enseignant soit un maître cette année. L'élève 7 qui a une enseignante dit l'apprécier, mais il confie préférer avoir un maître, parce que « J'suis toujours avec une maîtresse. » Il semble donc que pour certains élèves le genre de l'enseignant soit important, on remarque que parmi les quatre élèves ayant fait part de leur intérêt à ce que leur enseignant soit un maître cette année, trois sont des garçons. Il semblerait donc que les élèves garçons apprécient davantage se retrouver avec un enseignant que les élèves filles. Nous pouvons supposer que cela participe à un besoin d'identification. R. Viau explique en effet que l'enseignant apparaît souvent comme le seul modèle d'apprenant que l'enfant peut observer.

La motivation d'un élève semble liée à une multitude de facteurs. Parmi ceux recensés, il semble que l'environnement familial joue un rôle important dans la motivation de l'élève, en effet certains élèves expliquent travailler à l'école pour faire plaisir à leur famille et notamment à leur parent. Mais l'environnement familial joue également un rôle dans l'image que l'élève a de l'école et des savoirs. J-Y Donnay et M. Verhoeven expliquent en effet que plus la distance culturelle entre la famille et l'école est proche, plus l'élève adhère à l'école et au système éducatif. Bien que le goût de l'école soit également lié à l'intérêt intellectuel propre de l'élève.

Il semble également que l'obtention de bonnes notes afin d'avoir un « bon métier » soit un facteur déterminant pour les élèves, dans leur motivation scolaire. Il apparaît donc que la société elle-même est un moteur pour la motivation de l'élève, nous pouvons supposer qu'elle passe par le biais des parents qui encourageront leurs enfants à avoir de bonnes notes pour avoir un bon métier. Mais comme nous l'avons observé au cours de l'analyse des entretiens, la notation peut apparaître angoissante pour les élèves, qui se disent stressés à l'approche d'une évaluation. Peut-être que la mise en place d'un autre système d'évaluation qui ne reposerait plus sur les notes, mais sur une évaluation par compétence en fonction des différents degrés d'acquisition (non acquis, en cours d'acquisition, acquis), pourrait être envisageable, afin que les élèves abordent plus sereinement les évaluations.

La motivation d'un élève demeure essentielle pour tout élève en situation d'apprentissage, comme le signale Rolland Viau, elle fait partie avec les stratégies d'apprentissages efficaces des sept éléments les plus importants qui contribuent à la réussite scolaire. La motivation scolaire se révèle donc être une composante majeure pour tous les élèves apprenant.

6. Liens entre représentations de la relation et motivation scolaire chez les élèves

Nous avons posé deux questions aux élèves sur le lien pouvant exister entre la relation avec l'enseignant et leur motivation scolaire, qui étaient les suivantes : Penses-tu que le fait que tu t'entendes bien avec ton maître/ta maîtresse te donne envie d'aller à l'école ? La question a été adaptée en fonction des réponses données précédemment par les élèves, sur le fait qu'ils s'entendent plutôt bien ou non avec l'enseignant et le fait qu'ils aiment ou non aller à l'école. Nous avons ensuite réitéré la question pour l'implication dans le travail : Penses-tu que le fait que tu t'entendes bien avec ton maître/ta maîtresse t'incite à travailler ?

Les réponses données par les élèves sont très diverses, en effet pour trois élèves, il n'y a « aucun lien » ou « pas trop de liens » entre la relation perçue avec l'enseignant et leur motivation. L'élève 1 a répondu qu'il n'y avait aucun lien, il a d'ailleurs évoqué au cours de l'entretien, le fait qu'il ne s'entendait pas tellement avec l'enseignant « Bof ». Par ailleurs, il présente une motivation importante pour l'école, il est en effet le seul élève à évoquer spontanément qu'il travaille pour le plaisir d'apprendre. La motivation de cet élève ne semble donc pas liée à l'enseignant. Pour cet élève le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme ne change en rien sa motivation : « Même qu'il y ait un enfant de 4 ans là-bas qui soit plus intelligent que nous, qui nous fasse les cours, j'en ai rien à CI-RER. » La motivation scolaire de cet élève semble majoritairement intrinsèque, par conséquent nous pouvons supposer que toutes les variables externes, telles que le groupe classe, le profil de l'enseignant ou l'implication des parents, n'auront pas d'impacts sur la motivation interne de l'élève et ne modifieront pas son intérêt pour l'école. Il faut cependant nuancer ces propos, car comme le souligne P. Vianin, les deux composantes interagissent fréquemment entre elles et s'alimentent réciproquement, et la motivation extrinsèque pourrait alimenter la motivation intrinsèque.

Les élèves 4 et 9 ne pensent pas non plus qu'il y ait de rapport entre leur relation avec l'enseignant et leur motivation, mais ils apparaissent tous deux moins catégoriques. « Heu non pas trop. » « Heu...non ». L'élève 4 dit bien s'entendre avec l'enseignant, mais pour lui il n'y pas vraiment de lien entre cette relation et son envie d'aller à l'école et de travailler. L'élève 9 quant à lui, dit s'entendre moyennement avec le maître, pour lui il n'y a pas non plus de rapport entre son intérêt pour l'école

et le maître avec qui il ne semble pas toujours s'entendre. Nous pouvons expliquer cette distance entre la relation perçue et la motivation scolaire de l'élève 9, car cet élève semble lui aussi bénéficier d'une grande motivation intrinsèque. Par conséquent, le lien avec l'enseignant ne serait pas primordial pour lui, car il trouve déjà une satisfaction dans le fait d'apprendre. Il est plus difficile d'expliquer la réponse de l'élève 4 pour qui la motivation semble à l'inverse plutôt extrinsèque.

En revanche, ces deux élèves sont satisfaits que leur enseignant soit un homme et non une femme comme cela semble avoir été souvent le cas au cours de leur scolarité. L'élève 4 dit d'ailleurs avoir plus envie de venir à l'école cette année parce qu'il a un maître et non une maîtresse comme les autres années. Les réponses de l'élève 4 apparaissent par conséquent quelque peu contradictoires et il semble difficile de savoir si un lien peut être ou non établi.

Pour les élèves 2 et 3, il semble exister un lien entre la perception qu'ils ont de leur relation avec leur enseignant et leur motivation scolaire, mais il est mitigé. Ces deux élèves ont répondu « oui, un petit peu, oui, un petit peu ça » (élève 2) ; « un petit peu, mais pas en totalité » (élève 3). Quand nous observons leur réponse d'un peu plus près, nous pouvons constater que l'élève 2 dit bien s'entendre avec le maître, mais ne sait expliquer quelles en sont les raisons. De plus, elle semble beaucoup aimer l'école « Moi j'aime bien l'école. [...] Bah j'aime bien... J'aime bien l'école en général ». Il semble exister un lien entre sa perception de la relation avec l'enseignant qui est plutôt bonne et son goût pour l'école et ses efforts dans le travail. À la question « Est-ce que tu pourrais dire que parce que tu aimes bien le maître, ça te fait bien aimer l'école ? » L'élève a répondu : « Ben heu oui, ça met à contribution. » Il en va de même pour l'élève 3 qui semble apprécier l'école et lui accorder une grande importance. Cette élève dit également apprécier avoir un maître et non une maîtresse cette année, cela semble influencer sa motivation scolaire, et lui donner davantage envie de venir à l'école. Mais plus que le genre de l'enseignant, il semble que ce soit ses capacités pédagogiques et notamment la manière dont il explique, qui fasse la différence pour l'élève et qui la fasse apprécier l'enseignant. « Oui je préfère avoir un maître parce que ça change. Mais aussi je trouve qu'il explique un peu mieux les exercices surtout en histoire. Il explique mieux que celle que j'ai eue l'année dernière. » L'élève dit également bien s'entendre avec le maître.

Il semble qu'un lien existe pour cette élève entre la perception de sa relation à l'enseignant et son envie d'aller à l'école, ainsi que son implication scolaire. Cependant cela reste nuancé « Heu bah il n'y pas que ça, mais oui. »

Pour les élèves 7, 8 et 10, les réponses sont partagées. L'élève 7 qui dit ne pas trop aimer l'école, semble en revanche apprécier son enseignante « Oui, elle est sympa. » Il ne semble donc pas y avoir un lien entre ces deux éléments, ce qu'il nous dit également. Par ailleurs, il semblerait que sa bonne entente avec l'enseignante l'incite à travailler. Il est possible, bien que cet élève ne semble pas avoir d'intérêt pour l'école, qu'il travaille pour faire plaisir à l'enseignante, ce qui participerait à le motiver. L'élève 10 semble établir les mêmes liens que l'élève précédent. En effet, il paraît beaucoup apprécier l'enseignant, qui semble avoir été un réel soutien pour M. lorsque celui-ci se faisait « harceler ». Il dit bien s'entendre avec lui, mais ne semble pas établir de rapport entre sa relation avec l'enseignant et son envie d'aller à l'école « Ca a pas vraiment trop de rapport. » Par contre, cette relation influencerait son envie de travailler. « -Est-ce que le fait que tu t'entendes bien avec l'enseignant ça t'incite à travailler ? –Oui, oui. » Les liens sont inversés pour l'élève 8, qui tout comme les deux autres élèves, semble bien s'entendre avec son enseignant, et l'apprécier. La relation établie lui est perçue comme positive, ce qui lui donne envie d'aller à l'école. « *Bah je sais que si je ne m'entendais pas avec mon professeur, j'aurais plus de mal à venir.* » Cela semble plus mitigé quant à son envie de travailler : « Si tu l'aimais pas trop, tu travaillerais pareil ? –Un peu moins, mais j'essaierai quand même parce que je sais que c'est pour moi. »

On peut voir deux profils différents apparaître, l'un où l'enseignant aurait un effet sur le travail scolaire, mais pas sur l'envie d'aller à l'école, tandis que pour l'autre profil, l'enseignant aurait un effet sur l'envie d'aller à l'école, mais pas sur le travail scolaire. Nous pouvons supposer que cette différence vient essentiellement de l'attente des élèves envers l'école qui est différente. En effet, ce qui motive l'élève 8, c'est avant tout d'obtenir un bon métier, cette élève dit travailler essentiellement dans son propre intérêt. C'est pourquoi elle nous dit que quelle que soit son entente avec l'enseignant, elle s'efforcera de travailler puisqu'elle le fait avant tout pour elle. Ce qui ne semble pas être le cas pour les deux autres élèves. L'élève 7 qui présente des difficultés aura peut-être besoin de reconnaissance de la part de son enseignante ce qui pourra l'encourager dans son travail scolaire. L'élève 10 quant à lui, semble

travailler à l'école avant tout pour faire plaisir à sa mère qui souhaiterait qu'il obtienne un bon métier. Cet élève travaille donc dans l'optique de faire plaisir à quelqu'un, le fait que cet élève dit bien s'entendre avec son enseignant, aura peut-être la même influence, il recherchera peut-être également à travailler pour lui faire plaisir.

Les élèves 5, 6 et 11 semblent avoir plus de certitude quant à un lien possible entre leur relation et leur motivation. Ces trois élèves, semblent établir une relation positive avec leur enseignant respectif, de même ils affirment tous trois aimer l'école. Quand nous leur demandons, s'il existe un lien entre cette relation et leur goût pour l'école ainsi que leur implication dans leur travail, ces trois élèves répondent affirmativement.

7. Discussion des résultats

Au cours de notre recherche théorique, nous avons vu que de nombreux auteurs s'accordaient pour dire que l'enseignant joue un rôle essentiel dans les apprentissages de l'élève. En effet, il semble que l'affect ait une place essentielle dans les apprentissages. Comme le fait remarquer Daniel Gayet: « Une connaissance n'a de sens pour l'enfant que si elle s'incarne dans un enseignement humain et personnalisé ». Et il ajoute que l'échec et la réussite scolaire sont perçus par chaque élève à travers sa relation à l'enseignant.

La relation éducative s'avère donc un facteur permettant à l'élève de progresser dans ses apprentissages. Mireille Cifali confirme cela: « Pour le meilleur comme pour le pire, le cognitif ne peut être déconnecté de l'affectif, et il faut travailler les deux scènes pour rendre possibles les apprentissages ».⁷⁵ La dimension affective apparaît étroitement liée à l'aspect cognitif. Ce qui laisse supposer que la relation éducative est un facteur de taille dans les apprentissages scolaires, et notamment dans la motivation scolaire d'un élève.

Cependant, suite à l'analyse des entretiens, nous n'avons pas pu établir de liens directs entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire de celui-ci. En effet, pour certains élèves chez qui le goût pour l'école et l'implication scolaire semblent très marqués, la représentation de leur relation avec l'enseignant n'apparaît pas toujours positive. Comme c'est notamment le cas pour l'élève 1 et l'élève 9. De plus, la dimension sociale, qui s'ajoute à la dimension pédagogique au

⁷⁵ Cité par : CHUPIN, Julie. Pris dans la valse des sentiments. Le Monde de l'éducation. 2006, p. 24.

cours d'une relation éducative, nous apparaissait être un élément contribuant fortement à la motivation des élèves. Mais nous avons constaté que seulement quatre élèves sur onze disent parler de sujets hors contexte scolaire avec l'enseignant et que cela s'avère important pour eux. Pour le reste des élèves, cette dimension sociale ne semble pas essentielle, pour autant ces élèves apparaissent tout autant motivés que les autres. De plus, il existe très peu de moments où les élèves peuvent échanger avec l'enseignant hormis avant ou pendant les récréations, mais d'après les réponses des élèves, cela ne serait pas d'une grande utilité, puisque tous les élèves ont répondu discuter assez avec leur enseignant. D'autre part, seulement deux élèves sur onze ont dit qu'ils pourraient être plus motivés si l'enseignant leur accordait plus de temps au quotidien, mais pas nécessairement un temps de parole. Le caractère social ne semble donc pas essentiel à la motivation des élèves. En revanche, une relation de confiance semble importante pour les élèves, qui ont majoritairement dit parler de leur problème avec les enseignants, et cela semble avoir été bénéfique pour la plupart d'entre eux, qui se sont sentis plus prêts à travailler après la discussion avec l'enseignant. Les élèves semblent donc accorder une plus grande importance à une relation de confiance plutôt qu'à une relation sociale avec l'enseignant.

Cependant, nous avons vu au cours de notre analyse qu'il existait également de nombreux autres facteurs pouvant influencer cette motivation, certains étant liés au profil de l'enseignant. Nous avons notamment remarqué, au cours de cette recherche, que le statut de l'erreur était un élément essentiel pouvant contribuer à ce que l'élève ait confiance ou non en lui. Nous avons remarqué que le statut donné à l'erreur était différent pour les deux enseignants, en effet, pour Me L, l'erreur est considérée comme utile et formatrice, faisant partie du processus d'apprentissage. Par ailleurs, cette enseignante, veille à toujours dédramatiser l'erreur. Alors que pour Mr. S, le statut de l'erreur est variable en fonction du contexte ; il peut être un manque de réflexion, un travail superficiel, tout comme être également le signe d'un savoir en construction. D'autre part, cet enseignant ne précise pas qu'il dédramatise l'erreur au sein de sa classe. Les quelques différences entre ces deux enseignants se retrouvent dans les réponses des élèves. Ceux de la classe de Me L., ont dit se sentir bien, normaux, lorsqu'on leur annonce une erreur, alors que pour la moitié des élèves de Mr. S, l'annonce d'une erreur, les fait se sentir mal, être dégoûtés, voire se

sentir coupables. Le statut accordé à l'erreur est donc fondamental, dans la confiance que l'élève aura en ses capacités et qui influencera l'estime qu'il aura de lui-même. Or, on sait que cette confiance en soi peut avoir une importance aussi grande que les capacités réelles de l'élève, dans la réussite scolaire. De plus, comme Y. Prêteur et M. De Leonardis l'ont montré, l'estime de soi peut contribuer à valoriser ou diminuer l'intérêt et les compétences d'un élève pour le processus d'apprentissage. Ainsi l'estime de soi présente une valeur déterminante dans la qualité des apprentissages scolaires. Mais les évaluations sont apparues comme un autre facteur pouvant influencer la motivation des élèves. Au cours de cette recherche, nous avons recueilli les impressions que les élèves avaient sur les évaluations, et il apparaît que pour la majorité l'approche d'une évaluation est vécue comme stressante et cela semble grandement dû à la notation. En effet, tous les élèves ont exprimé leur souhait d'obtenir de bonnes notes et leur appréhension d'en avoir de mauvaises. R. Viau explique que les évaluations axées sur la performance amènent les élèves à se comparer entre eux et entraînent une compétition les uns avec les autres, qui n'est pas propice à la motivation des élèves. Ce sentiment de compétition s'est retrouvé dans le discours de certains élèves, qui ont dit se sentir « dégoûtés que les autres aient de bonnes notes et pas eux ». La mise en place d'une évaluation et le discours qui l'accompagne sont donc des facteurs pouvant intervenir dans la motivation de l'élève.

Nous nous sommes aussi penchée sur la pédagogie de l'enseignant, en pensant qu'elle pouvait influencer la motivation de l'élève. Alors que Mr. S, dit avoir une pédagogie plutôt traditionnelle, Me L. a mis en place une pédagogie plus innovante qui a lieu pendant une période de l'année scolaire. Cette Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant (PMEV), semble privilégier les interactions entre pairs et le tutorat, l'adulte n'étant pas considéré comme une personne délivrant les savoirs, mais comme une référence sur lequel s'appuyer en cas de doute. Avec cette pédagogie, les élèves semblent pouvoir avancer chacun à leur rythme et dans l'ordre qu'ils veulent. Les éléments rencontrés avec cette pédagogie semblent plébisciter l'élève en tant qu'individu et non comme une personne noyée dans la classe. L'élève se sentant reconnu et progressant à son rythme pourra se sentir plus motivé qu'un élève bénéficiant d'une autre pédagogie.

Nous avons vu par ailleurs que le genre de l'enseignant semble avoir une légère influence sur la motivation des élèves, et notamment lorsque des élèves garçons ont un enseignant. Mais cela reste très minoritaire et nous nous sommes rendu compte que pour certains d'entre eux, c'était la façon d'expliquer les cours qui était plus appréciée que le genre en lui-même de l'enseignant.

D'autres éléments n'étant pas liés directement à l'enseignant, sont apparus comme des facteurs pouvant jouer sur la motivation de l'élève, tels que la composition de la classe. En effet, certains élèves semblent préférer les classes à double niveau pour avoir des temps d'échanges avec l'enseignant en plus petits groupes, mais cela n'est pas le cas pour tous.

Au cours de la recherche, nous nous sommes demandée si les résultats scolaires des élèves avaient une incidence sur leur motivation. Or, cela n'a pas semblé le cas pour les élèves interrogés, puisque tous les élèves ont montré une motivation pour l'école, quel que soit leur niveau. Il en est de même pour la motivation intrinsèque, sur les six élèves qui sont apparus davantage motivés intrinsèquement, un élève présente de très bons résultats, deux élèves des résultats assez moyens, deux élèves de bons résultats et un élève présente des difficultés.

Dans la théorie nous avons vu que l'implication parentale pouvait également influencé le rapport à l'école et au savoir de l'élève et ainsi la motivation scolaire de celui-ci. J-Y Donnay et M. Verhoeven ont d'ailleurs montré que lorsque la culture familiale était proche de celle de l'école, alors les élèves avaient tendance à plus travailler. De même selon B. Galand plus l'implication parentale est forte, plus elle a un effet positif sur l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage. Au cours de cette recherche, il a été difficile de mettre en évidence cette variable, puisque la totalité des parents des élèves que nous avons interrogés semble s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Une différence peut être perçue dans l'importance des échanges entre les parents et l'enseignant au cours de l'année scolaire. Il apparaît que pour les trois élèves pensant que leurs parents discutent peu avec leur enseignant respectif, deux d'entre eux semblent très motivés par l'école tandis que le troisième n'aime pas tellement l'école. On pourrait donc penser que les échanges entre parents et enseignants constituent un facteur agissant sur la motivation des élèves, mais ce résultat reste tout de même à relativiser.

Par ailleurs, selon S. Le Mouillour, il existe un lien étroit entre la relation éducative et le positionnement de l'élève face au savoir. Les élèves attribuant spontanément aux liens établis avec l'enseignant, de l'intérêt ou de l'indifférence voire de la répulsion dans un domaine spécifique. Elle ajoute que plus la relation éducative est favorisée entre l'enseignant et l'élève, plus les élèves auront un rapport positif au savoir se traduisant notamment par une plus grande motivation et une plus grande implication dans les apprentissages. Or dans cette recherche, ce lien n'a pas semblé aussi marqué que l'on pouvait le supposer.

Il apparaît donc que la relation établie entre un enseignant et un élève, demeure importante pour tous deux au quotidien, et qu'elle puisse être source de motivation pour certains élèves, mais que cela ne soit pas le cas pour tous, et ne peut être tenue comme une généralité.

Cependant, au cours de cette recherche, nous avons repéré un facteur intervenant dans la motivation scolaire des élèves, et notamment dans le fait qu'ils aiment venir à l'école; ce facteur est la relation entretenue avec les pairs. En effet, unanimement, les élèves ont tous évoqué leurs copains, comme un facteur les faisant apprécier l'école. Même pour l'élève 7, qui n'apprécie pas l'école, le fait de retrouver ses copains semble lui faire apprécier sa classe. On voit combien les relations entre pairs sont importantes pour les élèves, surtout pour des élèves de cet âge qui vont entrer au collège et pour qui les liens sociaux vont devenir une priorité.

Au cours de cette étude, il a été difficile d'apporter des réponses claires à la problématique, car les réponses des élèves ont parfois été contradictoires. Cela peut être dû à de multiples raisons, peut-être parce que les élèves ne savaient pas trop quoi répondre, ou changeaient d'idées. Mais cela peut être dû aux questions qui ont mal été posées. Certaines formulations auraient pu être plus spécifiques. En effet, nous nous sommes rendu compte au cours des premiers entretiens, que certaines questions posaient problème aux élèves et que d'autres portaient à confusion. C'est pourquoi certaines questions ont été modifiées à la suite du troisième entretien.

« Serais-tu plus motivé /intéressé par l'école et par les activités faites en classe si le maître t'accordait plus de temps ? » → « Serais-tu plus motivé /intéressé par l'école et par les activités faites en classe si tu passais plus de temps avec le maître? »

« Quelle est la première chose à laquelle tu penses si on te dit que tu as fait une erreur ? » → « Comment tu te sens si on te dit que tu as fait une erreur ? »

« As-tu la possibilité de refaire un contrôle, si tu l'as raté ? » → « As-tu la possibilité de refaire un contrôle, si tu ne l'as pas réussi ? »

Nous avons notamment eu quelques difficultés avec les réponses de l'élève 7 qui disait ne pas aimer l'école et se trouve en difficulté scolaire. Pourtant à la question « Pourquoi travailles-tu à l'école ? » Il répond spontanément « pour apprendre ». On peut se demander si cet élève présente tout de même une motivation qui serait intrinsèque et liée uniquement au plaisir même d'apprendre, et non au système scolaire dans lequel il se trouve en difficulté. Mais nous pouvons aussi penser que la réponse de l'élève a été induite par l'image générale de l'école qui est un lieu d'apprentissage. Aussi nous avons fait le choix de considérer la réponse de l'élève comme un indicateur d'une motivation intrinsèque. Mais cela reste une supposition plus qu'une affirmation.

D'autre part, cette étude reste très partielle, car l'enquête ne concerne qu'un échantillon très faible d'élèves, non représentatif de l'ensemble des situations possibles. L'enquête a concerné uniquement onze élèves et ne peut par conséquent, pas être tenue comme une généralité. D'autre part, l'utilisation d'entretiens comme outil de recherche peut présenter des biais. En effet, bien qu'ayant précisée avant chaque entretien, que toutes les réponses étaient acceptées, il est possible que les élèves aient eu tendance à ne pas pleinement exprimer leur ressenti et à donner les réponses qu'ils pressentaient être celles attendues. C'est pourquoi nous nous garderons de croire que les résultats obtenus constituent une étude entièrement fiable.

Par ailleurs, une question reste en suspens dans cette étude, elle est de savoir si la motivation générale de l'élève pour l'école influence la perception de sa relation avec l'enseignant ou si à l'inverse c'est cette relation qui influence la motivation de l'élève. Au cours de cette recherche, nous n'avons pu répondre à cette question, mais cette réponse nous semble essentielle, afin de mieux connaître le mécanisme qui lie la relation enseignant-élève et la motivation scolaire. Cette réponse permettra de savoir quel élément privilégier afin que l'élève s'inscrive de manière optimale dans son apprentissage.

VI. CONCLUSION

Enseigner c'est avant tout une histoire de rencontre et de partage entre un enseignant et ses élèves. Au cours de cette recherche, nous avons vu combien l'aspect relationnel et affectif était important pour la motivation de l'élève et ses apprentissages.

Pour autant, la motivation est un phénomène complexe, que les théoriciens ont du mal à définir, tant elle présente des aspects différents et semble liée à une multitude de facteurs. Néanmoins, deux types de motivations ont été repérés, l'une intrinsèque, liée au plaisir direct de faire une activité, l'autre extrinsèque, liée aux conséquences engendrées par la réalisation de l'activité. Ces deux types de motivation bien que différentes apparaissent comme étroitement liées. L'une étayant l'autre et inversement.

Cependant, il semble que la motivation intrinsèque de l'élève soit celle étant la plus bénéfique pour son implication scolaire. Il apparaît donc que la relation entre l'enseignant et l'élève qui constitue un facteur appartenant à la motivation extrinsèque sert à soutenir cette motivation intrinsèque pour certains élèves, ou participe à la créer pour d'autres élèves. La relation éducative entre enseignant et élève reste un des facteurs principaux notamment par le nombre d'éléments qu'elle englobe (style pédagogique de l'enseignant, statut de l'erreur et de l'évaluation...) à influencer la motivation de l'élève.

Ainsi cette étude ne prétend pas donner de résultats significatifs sur le lien entre la perception de la relation éducative ressentie par l'élève et sa motivation scolaire. Mais elle permet de prendre conscience de ce vaste concept qu'est la motivation, et de découvrir l'ensemble des facteurs l'influençant. Elle peut également trouver un intérêt pour les professionnels de l'éducation qui se posent des questions sur la relation éducative et sur la motivation scolaire des élèves. Afin de favoriser celle-ci, quelques pistes peuvent être proposées, comme privilégier l'autodétermination des élèves, les enseignants pourraient laisser faire des choix aux élèves, comme les procédures utilisées, les outils, voire les modalités d'évaluation. Ainsi le sentiment de compétences et le processus d'autodétermination sont favorisés, ce qui pourra augmenter la motivation intrinsèque de l'élève. Mais les enseignants pourraient également privilégier les interactions sociales entre pairs et

notamment par l'intermédiaire des travaux de groupes, car cela permet l'élaboration plus efficace de notions et donc un apprentissage efficient et profitable. Il serait également souhaitable d'apporter des modifications dans le système d'évaluation, et notamment sur la notation, qui apparaît comme un facteur négatif sollicitant la comparaison entre élèves, et pouvant entraîner une diminution de la motivation notamment pour les élèves en difficultés. Celle-ci pourrait être notamment remplacée par un système d'évaluation par compétences qui serait moins enclin à la comparaison.

Dans cette étude, l'attente des élèves en ce qui concerne la relation éducative montre qu'ils recherchent davantage une relation de confiance avec l'enseignant, plus qu'une dimension sociale et affective. Cependant, il semble important que les relations enseignant-élève restent humaines et personnalisées, afin que l'élève garde une bonne estime de lui-même, ce qui le conduira de manière positive et progressive dans les apprentissages.

Les résultats présentés ne sont qu'une première approche, qu'il conviendrait d'affiner par d'autres recherches de plus grandes envergures, et qui permettraient de répondre à ce nouveau questionnement. La relation éducative entre enseignant et élève a-t-elle une influence sur un élève ayant une motivation majoritairement intrinsèque ? Quel lien établir entre la relation éducative, et la motivation des élèves en fonction de l'âge des élèves ? Si le milieu culturel ainsi que l'environnement familial de l'élève semblent être des facteurs influençant le rapport à l'école et la motivation de l'élève, comment répondre à l'exigence d'égalité des chances fixées par le système scolaire ? La motivation générale de l'élève pour l'école influence-t-elle la perception de sa relation avec l'enseignant ou est-ce cette relation qui influence la motivation de l'élève ?

VII. BIBLIOGRAPHIE

Monographies :

ABGRALL, Jean-Philippe. Qu'est-ce que la motivation ? Processus et facteurs influents, In : *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves*. p. 13 à 18. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 2012.

ABGRALL, Jean-Philippe. L'importance de l'image de soi dans le processus d'apprentissage, In : *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves*. p. 21 à 31. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 2012.

ALEXANDRE, Danielle. *Anthologie des textes clés en pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 2010. 152 p.

ALEXANDRE, Danielle. Evaluer pour progresser, In : *Les méthodes qui font réussir les élèves*. p. 135 à 165. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur. 2011.

ALEXANDRE, Danielle. Métier professeur : développer des compétences professionnelles, In : *Les méthodes qui font réussir les élèves*. p. 207 à 237. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur. 2011.

ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. 1^{ère} édition. Paris : Presse universitaire de France, Quadrige, 2006. 128 p.

BEE, Helen, BOYD, Denise. L'âge scolaire : développement social et personnalité, In : *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain*. p. 213 à 236. 3^e éd. Québec : ERPI, 2008.

CHARLOT, Bernard. Le rapport au savoir : concept et définitions, In : *Du rapport au Savoir : Eléments pour une théorie*. p. 89 à 100. Paris : Economica, 1997.

DE VECCHI, Gérard, Rondeau-Revelle, Michelle. *Un projet pour favoriser la relation maître-élèves*. Paris : Delagrave, 2006. 95 p.

FORNER, Yann. La motivation à la réussite en éducation et en orientation, In : BRANJE, Suzanne, BRUNOT, Sophie, DELEDALLE, Aurore [et al.]. *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation*. p. 15 à 29. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2007.

GALAND, Benoît, Bourgeois, Etienne. *Se motiver à apprendre. Pratiques d'enseignement et adaptation scolaire des élèves*. 1^{ère} édition .Paris : Presse universitaire de France, 2006. 234 p.

GAYET, Daniel. Composantes affectives de la relation pédagogique, In : *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. p. 165 à 175. Paris : Armand Colin, 1995.

LEONARDIS, Myriam, PRETEUR, Yves. Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence, In : BRANJE, Suzanne, BRUNOT, Sophie, DELEDALLE, Aurore [et al.]. *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation*. p. 31 à 45. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2007.

POSTIC, Marcel. *La relation éducative*. Paris : Presse universitaire de France, 1979. 243 p.

REYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. 8^e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2010. 508p.

VIANIN, Pierre. La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre. 1^{ère} édition. Bruxelles : De Boeck, 2006. 221 p.

Travail universitaire non publié :

TELLI, Faïza. *Relation pédagogique et construction du savoir*. [S.l.] : [s.n.], 2003. Mémoire : Sciences de l'Education : IUFM Montpellier : 2003

Périodiques :

BONREPAUX, Christian. « Contre la démobilisation générale ». *Le Monde de l'éducation*, avril 2004, n° 324, p. 22 à 25.

CHUPIN, Julie. « Prof-élève : faut-il s'aimer pour réussir ? » *Le Monde de l'éducation*, décembre 2006, n° 353, p. 20 à 25.

FOURNIER, Martine. « L'élève en quête de sens ». *Sciences humaines*, mars-avril 1999, n° 24, p. 36 à 40.

HENRI, Catherine, MEIRIEU, Philippe. « Enseigner, ou comment déclencher le désir ». (Interview réalisée par Maryline Baumard). *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2005, n° 338, p. 71 à 73.

JACQUE, Philippe. « Ces profs qui « cassent » et humilient ». *Le Monde de l'éducation*, avril 2004, n° 324, p. 32 à 35.

MERLE, Pierre. « Mesure ou arrangement ». *Cahiers pédagogiques*, décembre 2005, n°438, p. 11 à 13.

QUENOUILLE, Marie-France. « Les erreurs des élèves, qu'en faire ? ». *NEW STANDPOINTS*, mai 2004, n°20, p. 3 à 5.

VIAU, Rolland. « Les réponses d'un chercheur ». (Interview réalisée par Jean-Michel Zakhartchouk). *Les cahiers pédagogiques*, janvier-février 2005, n° 429-430, p. 7 à 9.

Périodiques électroniques :

Conseil supérieur de l'éducation. « La relation maître-élève, l'activité pédagogique et les ententes collectives ». *Erudit : Revue des sciences de l'éducation [en ligne]*. 1982, vol. 8, n°2, p. 353-355. [consulté le 3 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.erudit.org/revue/rse/1982/v8/n2/900377ar.pdf>

COSMOPOULOS, Alexandre. « La relation éducative, condition nécessaire de toute efficacité éducative » [en ligne]. 1999, vol. 128, p. 97-106. [consulté le 27 avril 2013]. Disponible à l'adresse :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1078

LE MOUILLOUR, Ségolène. « Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir ». *Esprit critique* [en ligne]. 2013, vol. 17, p. 136-146. [consulté le 21 février 2013]. Disponible à l'adresse :

<http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>

Décrets, lois, circulaires électroniques :

LEGIFRANCE. *Codes de l'éducation* [en ligne]. Mise à jour le 25 mai 2013. [consulté le 25 mai 2013]. Disponible à l'adresse :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=D5F429CAC602C1FEC9E12D9420A50751.tpdjo03v_2?idSectionTA=LEGISCTA000006166644&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20110201

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Formation des enseignants*. [en ligne]. Bulletin officiel, n° 29, du 22 juillet 2010. [consulté le 2 mars 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Site web et documents PDF :

DESROSIERS, Hélène, JAPPEL, Christa, SINGH, Pooja R.P., [et al.]. *La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire* [en ligne]. Institut de la statistique Québec, 2012. PDF. Disponible à l'adresse :

http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/ELDEQ_fasc6no2.pdf

MEIRIEU, Philippe. *Histoire et actualité de la pédagogie : Petit dictionnaire de pédagogie* [en ligne]. [consulté le 22 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/apprendre.htm>

PIROTTON, Gérard. D'après : PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction*. Berne : Peter Lang, 1979. PDF. Disponible à l'adresse :

<http://users.skynet.be/gerard.piroton/Textes-site-DW08/Construc-Soc-Intelligence-AN-PC-present-ligne.pdf>

VIAU, Rolland. *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : Une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Conférence, 18 avril 2002. Luxembourg. Disponible à l'adresse :

<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-408.htm>

VIII. ANNEXES

- 1. Intervention pour expliquer ma démarche**
- 2. Mot d'informations distribué aux parents d'élèves**
- 3. Grille d'entretien enseignant**
- 4. Grille d'entretien élève**
- 5. Entretiens**
- 6. Analyse de chaque élève**

1. Intervention pour expliquer ma démarche

« Bonjour, je m'appelle Virginie,

Je vais vous expliquer pourquoi je viens vous voir.

Alors, je suis étudiante, c'est-à-dire que je fais des études, pour devenir maîtresse dans les écoles, comme votre maître. Mais pour cela, je dois faire un gros dossier qui parle de la relation entre les enseignants et les élèves et la motivation des élèves à l'école. Pour cela, je voudrais réaliser des entretiens avec des élèves volontaires et vous poser des questions afin de savoir ce qui vous motive à l'école. Les entretiens seront individuels et dureront environ quinze, vingt minutes. Ils se dérouleront de 12h à 12h45, avant d'aller déjeuner à la cantine. Pendant les entretiens, je vous poserai des questions et vous pourrez répondre ce que vous voudrez. Vous pourrez dire ce que vous pensez sans avoir peur des conséquences, tout est intéressant. Les entretiens seront confidentiels, c'est-à-dire que personne d'autre que moi ne saura ce que vous avez dit. Les entretiens seront enregistrés, car je n'aurai pas le temps de noter tout ce que vous allez me dire, et que j'ai peur d'oublier certaines choses. Mais il n'y a que moi qui écouterai ces enregistrements. Voilà, j'aurai besoin d'environ dix élèves pour les entretiens.

Est-ce que vous avez compris ce que je venais faire ? Est-ce que vous avez des questions ? Est-ce qu'il y a des volontaires ? »

2. Mot d'informations distribué aux parents d'élèves

« Étudiante en deuxième année de master MEEFA spécialité Enfance, Petite Enfance à l'ESPE de Tours-Fondettes (37), je dois dans le cadre de mes études, réaliser un mémoire d'initiation à la recherche. Le thème de mon mémoire porte sur les effets de la relation enseignant-élève sur la motivation scolaire. Pour mener à bien mon projet, je dois réaliser une enquête sur le terrain, qui sera utilisée comme élément de comparaison avec mon analyse théorique.

Pour cela, j'ai choisi d'interroger des élèves de CM2, afin de connaître quelles sont leurs motivations scolaires, et de savoir quelles perceptions ils ont de leur relation avec l'enseignant. Pour recenser les réponses des élèves, je souhaiterais réaliser des entretiens individuels. Ils concerneront uniquement les élèves volontaires et dureront entre quinze et vingt minutes.

Pour des raisons pratiques, ils seront réalisés au cours de la pause méridienne (avant le déjeuner). Les entretiens s'étaleront sur une période d'une à deux semaines, au cours du mois de mai, à raison de deux ou trois entretiens par jour.

Je vous remercie par avance de votre compréhension et reste à votre disposition pour toute information complémentaire.

Virginie Andréou »

3. Grille d'entretien enseignant

Grille d'entretien

Enseignants

THEME	QUESTIONS	CE QUE JE CHERCHE A SAVOIR
L'école	<ul style="list-style-type: none">• Combien d'élèves sont inscrits dans l'école ?• Combien de classes y a-t-il dans l'école ? Y a-t-il des doubles niveaux ?• Les enseignants de l'école sont –ils là depuis longtemps ?• Existe-t-il des projets rassemblant plusieurs classes de l'école ?	<ul style="list-style-type: none">• Connaître le cadre de l'école (petite structure ou non)• Savoir si les enseignants forment une équipe soudée et créaient des projets ou si les postes sont régulièrement remplacés
La classe	<ul style="list-style-type: none">• Combien d'élèves y a-t-il dans votre classe ?• Depuis combien de temps enseignez-vous ? Depuis combien de temps êtes-vous enseignant à Vouvray ? Cela fait-il longtemps que vous avez une classe de CM2 ?• Existe-t-il des projets au sein de votre classe ?• Effectuez-vous des sorties scolaires ?	<ul style="list-style-type: none">• Savoir si l'enseignant a de l'expérience et notamment avec ce niveau de classe• Savoir si l'enseignant est dynamique (avoir une idée)
Faire la classe	<ul style="list-style-type: none">• Comment mettez-vous en œuvre votre enseignement ? (de façon plutôt traditionnelle, innovante, situations problèmes...)	<ul style="list-style-type: none">• Connaître les représentations de l'enseignant sur sa manière de faire la classe

<p>La pédagogie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le style personnel - Le style relationnel interactionnel - Le style didactique organisationnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Posez-vous des questions aux élèves sur leur vie en dehors de l'école ou vous attendez plutôt que ceux soient eux qui viennent en parler ? • Que faites-vous quand il y a du bruit dans la classe ? • Les élèves se déplacent-ils régulièrement dans la classe ? À quel moment ? Pour quelle activité ? • Quelles sont vos attentes envers vos élèves en termes de comportement et de travail ? • Lors d'une journée de cours, vous adressez-vous majoritairement à la classe entière (groupe collectif) ou à des élèves désignés ? • Les élèves interagissent-ils régulièrement entre eux au sein de la classe ? • Comment faites-vous la classe au quotidien ? <u>Organisation :</u> Les élèves travaillent le plus souvent en binôme, en groupe, seul ? <u>Place donnée à l'échange :</u> Les élèves ont-ils l'occasion d'échanger régulièrement, d'émettre des hypothèses sur ce qu'ils pensent ? <u>Place donnée à l'expérimentation :</u> Les élèves sont-ils fréquemment amenés à chercher, tester, essayer différentes procédures avant de trouver celle qui fonctionne ? Ou ont-ils plutôt tendance à appliquer ce qui leur a été donné ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître le style personnel de l'enseignant (sa nature) afin d'établir des liens avec les relations entretenues avec ses élèves • Connaître la manière de développer des modes de communication avec les élèves • Connaître la place accordée aux élèves lors des échanges • Connaître les choix et méthodes concernant l'organisation et la gestion de l'enseignant dans la conduite de la classe
--	--	--

Statut de l'erreur Évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Lorsque vous vous apercevez qu'un de vos élèves a fait une erreur, qu'est-ce que vous lui dites ?• Pour vous, qu'est-ce que cela montre ? (révélatrice d'une incompréhension, mauvaise procédure, apprentissage en construction, élément nécessaire dans l'acquisition de compétences...)• Comment organisez-vous vos évaluations au cours d'une séquence ? À quel rythme réalisez-vous vos évaluations sommatives ?• Lorsqu'une évaluation n'a pas été réussie par un ensemble d'élèves, ont-ils la possibilité de la refaire en différée ?• Les élèves réalisent-ils des autocorrections ?	<ul style="list-style-type: none">• Connaître les représentations que l'enseignant a de l'erreur• Savoir si les évaluations sommatives sont proposées en toute fin de séquence• Savoir si l'évaluation a un caractère évolutif (possibilité de la refaire et de s'améliorer)• Savoir si les élèves sont intégrés dans le processus d'évaluation
Relation enseignant/élèves	<ul style="list-style-type: none">• Au cours d'une journée de classe, diriez-vous que vous avez la possibilité de parler individuellement avec chaque élève ?• Avez-vous le sentiment que les élèves se confient à vous ? Vous parlent-ils de leur quotidien en dehors de la classe ? (ce qu'ils aiment faire, leurs loisirs, sports, vie de famille...)• Selon vous, qu'est-ce qu'établir une « bonne relation » avec ses élèves ?• Pensez-vous avoir une « bonne relation » avec vos élèves ?• Quels sont les difficultés, les obstacles possibles à l'établissement d'une bonne relation avec ses élèves ?	<ul style="list-style-type: none">• Savoir si l'enseignant dispose de temps et en accorde pour pouvoir échanger avec ses élèves• Savoir si les échanges concernent l'école ou sont plus variés• Connaître la représentation de l'enseignant sur ce qu'est « une bonne relation »• Connaître la représentation de l'enseignant sur les relations établies avec les élèves• Identifiez les différents obstacles ne permettant pas toujours d'accéder à une relation optimale entre l'enseignant et l'élève

	<ul style="list-style-type: none">• Selon vous, existe-t-il un lien entre la relation entretenue avec les élèves (échanges, interactions...) et leur motivation scolaire ? Si non, pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none">• L'existence d'un lien entre la relation perçue et la motivation scolaire
--	---	--

4. Grille d'entretien élève

Grille d'entretien

Élèves

THEME	QUESTIONS	CE QUE JE CHERCHE A SAVOIR
<i>Profil de l'élève</i>	<i>Age</i> <i>Sexe</i> <i>Profession des parents</i> <i>Enseignants (M ou F) au cours de la scolarité</i>	
<p>Rapport à l'école et au savoir</p> <p>Motivation : INTRINSÈQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envie d'aller à l'école - Implication dans le travail - Plaisir de faire l'activité - Perception de la classe <ul style="list-style-type: none"> - Envie de découvrir et d'apprendre de nouvelles choses 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour toi l'école c'est quoi ? À quoi ça sert de venir à l'école ? • Trouves-tu un intérêt à aller à l'école ? Lequel ? Un autre ? Pourquoi ? • Aimes-tu venir à l'école cette année ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ? • De façon générale, est-ce que tu es plutôt content de faire les activités proposées par ton maître ? Qu'est-ce qui te plaît ou te déplaît ? • Apprécies-tu la classe dans laquelle tu es cette année ? Pourquoi ? • Pourquoi travailles-tu à l'école ? -Parce que tu aimes bien découvrir et apprendre de nouvelles choses ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Idée que l'élève a de l'école • Savoir si l'élève porte de l'intérêt pour l'école • Voir si l'élève parle de l'enseignant (qui serait une source de motivation pour venir à l'école) • Savoir si l'élève est satisfait des activités proposées • Voir si l'élève parle de l'enseignant (comme un facteur le faisant apprécier ou non la classe) • Savoir si la motivation de l'élève lui est propre ou si elle est liée à un facteur externe (et notamment à l'enseignant : lui faire plaisir)

<p style="text-align: center;">EXTRINSÈQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perception de l'enseignant - Faire plaisir à un proche - Faire plaisir à l'enseignant - Avoir de bonnes notes - Gratification orale 	<ul style="list-style-type: none"> • Es-tu content d'avoir un maître cette année ? Est-ce que ça te donne plus envie de venir à l'école et de travailler que les autres années ? Moins envie ? C'est pareil ? Pourquoi ? -Pour faire plaisir à tes parents ? - Pour faire plaisir à ton maître ? Pourquoi ? -Pour avoir de bonnes notes ? -Pour recevoir des compliments ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Voir si le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme a une influence sur sa motivation scolaire • Savoir si la motivation de l'élève lui est propre ou si elle est liée à un facteur externe (et notamment à l'enseignant : lui faire plaisir)
--	---	--

<p>- Sujet de discussion</p> <p>Ressenti de l'élève sur cette relation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'il t'arrive de discuter avec ton maître de ta vie en dehors de l'école ? Pas du tout ? Régulièrement ? Souvent ? Si non, pourquoi ? De quoi parlez-vous ? Quoi d'autre ? • As-tu déjà raconté à ton maître des activités, jeux, que tu aimes bien faire ? Qui t'intéresse ? • Racontes-tu à ton maître quand tu as un problème ? Pourquoi ? • Après avoir discuté avec ton maître, te sens – tu mieux ? Es-tu plus prêt à travailler ? • Est-ce que tu dirais que tu « <i>t'entends bien</i> » avec le maître ? Pourquoi ? À quoi cela est dû ? Tu m'as dit que tu aimais bien/que tu n'aimais pas venir à l'école, penses-tu que le fait que tu t'entendes bien ou non avec le maître y soit pour quelque chose ? • Penses-tu que le fait que tu t'entendes bien ou non avec ton maître t'incite à travailler ou ne pas travailler ? • Penses-tu que discutes-tu suffisamment avec ton maître ou aimerais-tu pouvoir davantage parler avec lui ? Pourquoi ? Que voudrais-tu lui dire ? • Serais-tu plus motivé/intéressé par l'école et par les activités faites en classe si tu passais plus de temps avec le maître ? • Est-ce que le fait de parler de choses différentes de la classe avec l'enseignant t'intéresse ? Peux-tu expliquer pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir si l'élève et l'enseignant ont une relation sociale qui ne touche pas uniquement au domaine scolaire • Savoir si l'enseignant et l'élève ont une relation de confiance • Savoir si le dialogue entre l'enseignant et l'élève est efficace et permet aux élèves de se recentrer sur leur travail • Savoir s'il existe un lien entre la perception de la relation à l'enseignant et le goût pour l'école • Savoir s'il existe un lien entre la perception de la relation à l'enseignant et la motivation scolaire • Connaître le sentiment de l'élève sur sa relation à l'enseignant (suffisante, lacunaire, déficiente...) • L'existence d'un lien entre la motivation de l'élève et le temps individuel accordé par l'enseignant • L'intérêt de l'élève pour la relation sociale à l'enseignant dont les sujets sont hors cadre scolaire
--	---	--

Relation parents/enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Tes parents ont-ils déjà vu ton maître ? Si oui, à quel moment ? Ont –ils déjà pris rendez-vous uniquement avec lui ? • Tes parents discutent-ils avec ton maître (au cours de rendez-vous, en venant de te chercher à la sortie, par écrit sur cahier...) ? Jamais ? Quelques fois ? Régulièrement ? Souvent ? • Tes parents t'ont – ils déjà accompagné au cours de sorties scolaires ? As-tu déjà fait tes devoirs avec tes parents ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître la perception de l'élève sur les échanges entre ses parents et l'enseignant • Avoir une aperçue de l'implication des parents dans la scolarité de l'élève, ce qui sera un facteur entrant en jeu dans la motivation
Statut de l'erreur/Statut de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Comment tu te sens si l'on te dit que tu as fait une erreur ? Pourquoi ? • Qu'est-ce que le maître te dit en général quand tu fais une erreur ? • Quand tu fais un exercice as-tu peur de te tromper ? Pourquoi ? • Quand tu fais un contrôle, as-tu peur de te tromper ? Pourquoi ? As-tu la possibilité de refaire le contrôle ? Aimerais-tu le refaire ? • Est-ce qu'il arrive que tu corriges toi-même ton contrôle avant que le maître le corrige ? Est-ce que parfois, tu échanges ta copie avec celle de ton voisin et que vous corrigez chacun celle de l'autre ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Voir quel est le statut que l'élève attribue à l'erreur • Voir s'il existe un lien entre le statut attribué à l'erreur par l'élève et celui donné par l'enseignant • Voir si l'élève ressent de la confiance vis-à-vis de son travail • Savoir si l'élève se sent plus en difficulté (moins confiance en lui) lorsqu'il s'agit d'une évaluation • Savoir si les élèves sont impliqués dans le processus d'évaluation

	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu comprends pourquoi tu t'es trompé lorsque vous corrigez le contrôle ? • Pour toi faire des exercices c'est plutôt intéressant, stressant ? Lorsqu'il y a un contrôle, tu es plutôt rassuré, inquiet, pas sur de toi ? Pourquoi ? • Dirais-tu que tu travailles bien à l'école ? Et que tu as de bons résultats ? Oui, moyennement, quelques difficultés, beaucoup de mal ? • Penses-tu que le fait que tu t'entendes bien ou non avec le maître te donne plus ou moins envie de travailler et influence tes résultats scolaires ? Oui, non, un peu ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir quelle est la place de l'erreur dans la classe (sert à progresser, laisser pour compte, sanctionnée...) • Savoir quel est le statut donné à l'évaluation et comment l'élève la perçoit • Existence du lien entre relation éducative enseignant/élève et motivation scolaire d'après la perception de l'élève (savoir si une relation éducative perçue comme positive par l'élève, le motive et lui permet de s'impliquer dans sa scolarité)
--	---	--

5. Entretiens

5.1. L'élève 1 : A.

« - Pour toi l'école c'est quoi ? À quoi ça sert de venir à l'école ?

- Bah pour moi ça sert à apprendre

-Apprendre quoi ? Qu'est-ce qui t'intéresse ?

-L'histoire, la géographie, les sciences, les matières qui vont nous servir pendant toute notre vie. Même si il y a des matières que je comprends pas trop à quoi ça sert comme la science, la géographie et l'histoire. C'est les 3 matières dont je ne comprends pas à quoi ça sert.

-Toi tu penses qu'il y a pas trop d'intérêt à apprendre ces disciplines ?

-Oui, parce que l'histoire, juste savoir l'histoire de sa famille j'suis d'accord, mais savoir l'histoire de tout l'univers entier...

- Tu comprends pas trop l'intérêt ?

- J'en rien à faire. Pour la science, je trouve ça bien, mais c'est juste que je vois pas à quoi ça sert sauf si on veut être scientifique. Pour la géographie, je vois pas trop, juste quand on sera plus grands, savoir lire des cartes.

-Et les maths et le français ça par exemple, tu trouves ça intéressant ?

-Le français on s'en sert tous les jours pour écrire, les maths aussi pour calculer, enfin un petit peu moins, mais aussi les maths c'est ma matière favorite.

-Alors qu'est-ce que tu aimes bien à l'école ? Est-ce que tu as un intérêt particulier à venir à l'école ?

-Bah...(silence)

-Est-ce que c'est, je sais pas, tout à l'heure tu m'as dit que tu aimais bien venir à l'école pour apprendre des choses, est-ce qu'il y a quelque chose d'autre qui t'intéresse à l'école ?

-Oui, heu... oui parce que je peux pas inviter tous mes copains tous les quatre matins, donc du coup c'est bien parce que je retrouve des copains

-Ça te permet de voir tes copains ?

-Oui ça me permet de voir mes copains, de m'amuser en dehors des jeux vidéos et tout ça, parce que moi j'habite en appartement et à part les jeux vidéos, y a pas beaucoup de choses que je peux faire.

-Tu peux pas trop sortir. D'accord, donc ça te permet de voir les copains. Alors, est-ce que tu aimes venir à l'école cette année ? Depuis septembre ?

-Heu oui.

-Oui, pourquoi ?

-Parce que le CM2 c'est intéressant, même si la plupart du temps on fait des révisions et quand le maître nous fait apprendre des choses, enfin, c'est vachement facile à comprendre.

- Pour toi c'est facile. Alors toi ce que tu aimes bien c'est le CM2, la classe de CM2 ?

-Oui parce qu'on apprend des choses, mais, par exemple on a commencé avec les additions à virgule, je savais additions, multiplications, soustractions, divisions, c'était un petit peu...

-C'était facile pour toi alors ?

-Oui, c'est pour ça, il y a des moments il me donne des trucs un petit plus complexe.

-Est-ce que du coup toi quand c'est facile, tu vas aider d'autres élèves ? Non ?

-Bah la plupart du temps quand j'ai terminé super vite, bah je demande au maître si je peux avoir un nouveau « Petit Quotidien », vu que là-bas on a une caisse. (me montre la caisse de journaux)

-Ah oui, d'accord.

-Vu que je les ai tous lus, c'est même moi qui est le dernier dans mon casier.

-C'est quand tu es en autonomie, tu peux lire ?

-Ouais, et quand il y en plus, que je les ai tous lus ou que quelqu'un a l'autre je dis : « Est-ce que je peux aller aider quelqu'un ? »

-D'accord. Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ?

-Bonne question.

-Les activités que tu aimes bien faire ?

-Par exemple quand on va à la BCD, parce qu'on peut choisir n'importe quel type de livres, qu'on un rapport ou pas avec l'école.

-T'aimes beaucoup lire alors ?

-Non j'aime pas du tout lire.

-Ah t'aimes pas lire. Mais t'aimes bien aller à la BCD.

- A part les BD et les chairs de poule.

-D'accord. Qu'est-ce que t'aimes faire d'autres ?

- A part la BCD, c'est l'art plastique, mais cette année on n'en fait pas du tout. Sinon j'aime bien les maths, quand on fait des exercices de maths.

-Ah oui tu m'as dit que tu aimais les maths tout à l'heure. Donc l'art plastique, la BCD et les maths.

-J'aime bien quand on joue dans la récréation, la plupart du temps à l'école je joue au ping-pong, parce que les seules tables de ping-pong qui sont les plus proches c'est à Savonnières.

-C'est où ça Savonnières ?

-C'est à environ une heure.

-Ah oui, donc pour toi, venir à l'école ça te permet aussi de jouer au ping-pong ?

-Oui, aussi.

-D'accord. Alors de façon générale, est-ce que tu es plutôt content de faire les activités que le maître te propose ?

-Ca dépend lesquelles.

- Alors qu'est-ce que t'aimes bien ?

-Bah la plupart du temps c'est surtout les exercices d'histoire, de géographie, de sciences que j'aime pas. Et en français ça dépend, parce que je déteste le vocabulaire et l'orthographe, mais j'adore la conjugaison.

-D'accord. Est-ce que tu apprécies la classe dans laquelle tu es cette année ?

-Ouais, même s'il y a des moments où on se moque de moi. Tout ça, c'est pas très grave.

-Ah bon ?

-Oui parce que je bégaie.

- Et les autres copains ils se moquent de toi ?

-Ouais.

-Faut laisser passer, c'est des choses faut pas faire attention.

-Ouais, y a un jour où tu verras M., lui c'est celui qui se fait le plus harcelé.

-Ah bon, mais comment ça se fait ?

-Bah c'est qu'en fait, il t'en parlera parce que moi j'ai du mal à...

-Expliquer.

-Oui, mais je comprends bien parce que je suis quand même son meilleur ami, et la plupart du temps, je suis son seul ami.

-Est-ce que le maître il le sait ?

-Bah le maître il le sait, mais il peut rien faire, il essaie des tonnes de trucs, mais ça continue.

-C'est vraiment dommage cette histoire...

Mais tu aimes bien quand même la classe ?

-Ouais. Question suivante pour 10 000 euros

-Oui, alors pourquoi travailles-tu à l'école ?

-Pour apprendre, pour avoir un métier quand je serai grand et pour le plaisir d'apprendre.

-Ah, tu sais que ça c'est une réponse qu'est rare quand même, la plupart du temps les enfants répondent que c'est pour faire plaisir à quelqu'un. Souvent les gens n'aiment pas apprendre pour apprendre, parce que c'est difficile, c'est fatiguant... C'est bien si tu aimes apprendre.

-Oui, mais si on n'apprend pas, quand on sera grand on n'aura pas de métiers. Et puis c'est aussi pour être intelligent, pour pas qu'on se dise que 2+2 ça fait 3.

-D'accord (rires) Est-ce que tu es content d'avoir un maître cette année ? Que ce soit un maître au lieu d'une maîtresse ? Est-ce que tu es content ou ça ne te change pas grand-chose ?

-Ça change pas grand-chose, y a des moments le caractère du maître, il est corsé, y a des moments où il est délicat. Je préfère toujours avoir un même caractère, parce que pour moi, ça dépend comment il se lève le matin.

-Ah bon. Est-ce que ça te donne plus envie de travailler d'avoir un maître cette année que les autres années ?

-Que les autres années ?

-Oui, tu sais quand tu avais des maîtresses ?

-Non mais c'est pas par rapport au maître ou à la maîtresse. C'est parce que les autres années, c'est surtout pour le CM1. Parce qu'au CE2 j'en étais déjà aux formes cubes.

-Aux polygones ?

-Oui, enfin non.

-Aux polyèdres plutôt ?

-Oui, mais...

-Les solides

-Oui, ouais, les solides. Par rapport à là, on commence les solides, on commence les aires. Par rapport au CE2, où j'avais déjà commencé les aires et j'avais déjà commencé les divisions. En CM1, j'ai rien appris d'autres.

-Peut-être que c'est un rappel, pour bien que ça reste en mémoire.

-Oui, c'est un rappel, mais ça me donnait pas du tout envie d'aller en CM1. C'est cette classe-là qui me donnait pas envie.

-Mais c'est pas le fait que ce soit un maître ou une maîtresse ?

-Non

-D'accord. C'est une autre question, je crois que tu m'as déjà répondu, mais je vais la redire. Pour toi apprendre ça sert à quoi ? Est-ce que c'est pour faire plaisir à quelqu'un ? Pour avoir de bonnes notes ? Pour faire plaisir à ton maître ? Pour avoir des compliments ? Ou toi tu m'as dit tout à l'heure tu m'as dit tout à l'heure que c'est parce que t'aimais bien apprendre ?

-J'aime bien. Bah c'est un petit peu pour des tonnes de choses, par exemple ce qu'il y a dedans, oui.

-Pour faire plaisir à tes parents ?

-Oui, tout, tout.

-Pour faire plaisir à ton maître ? Avoir de bonnes notes ?

-Oui, et c'est aussi pour le plaisir d'apprendre et d'avoir un métier surtout. Parce que si à la fin on a un métier où il faut tracter les poubelles, c'est pas un métier intéressant et ça rapporte rien.

-Oui, je comprends. Alors existe-t-il un moment dans la journée ou la semaine où tu peux discuter avec le maître ?

-...

-Tu sais discuter... c'est pas lui demander si tu as bien réussi l'exercice, c'est discuter tu sais de choses, je sais pas moi, ... comme du ping-pong, vu que tu aimes bien en faire. Est-ce qu'il y a un moment où tu peux discuter avec lui ?

-Bah ça dépend. Quand il est du service, non. Mais quand c'est la récréation et qu'on lui demande si on peut discuter avec lui, il dit d'accord.

-D'accord, donc en fait dans les récréations tu peux discuter avec lui.

-(Hochement de tête)

-Est-ce que c'est important pour toi de discuter avec lui ?

-Ca dépend, parce que la plupart du temps, je discute pas trop avec lui. Mais quand je discute avec lui c'est quand moi et M. on se fait embêter.

-Et du coup est-ce que tu lui parle de tes problèmes ?

-Heu... non pas trop.

-Pas trop. Tu accompagnes plus M ?

-C'est plus M.

-D'accord. Est-ce que le maître, dans la classe, il s'adresse le plus souvent à toute la classe, tu sais à l'ensemble des élèves ou à des élèves particuliers. Tu sais quand il pose une question, est-ce qu'il la pose à toute la classe ou par exemple à toi, à une fille, ... ?

-Bah la plupart du temps, quand il pose une question, on sait qu'il va interroger, P., K., A., R.

-Pourquoi il interroge ces élèves ?

-Parce qu'ils ont plus de mal, donc du coup, eux ils ont beau même pas levé la main, même pas être là...

-Il les interroge peut-être pour voir s'ils suivent.

-Oui, bah A., il suit tout le temps, mais c'est embêtant c'est qu'il l'interroge tout le temps, c'est parce qu'il a des problèmes, c'est ça qui est embêtant.

-C'est peut-être pour l'aider ?

-Oui c'est pour l'aider. Et P., K. et R., c'est parce qu'ils suivent jamais.

-Et dans la classe, ... Tu m'as dit que tu pouvais parler avec lui dans la récréation, est-ce que dans la classe, il y a des moments où tu peux parler avec lui ? Toi tout seul ?

-Très rarement.

-D'accord. Lorsque tu ne comprends pas quelque chose en classe, est-ce que tu le dis à ton maître ?

-Ca dépend. Y a des moments, quand je ne comprends pas, j'essaye de comprendre, je demande à mon voisin si il peut m'aider, et vraiment en dernier recours je vais voir le maître.

-Et pourquoi tu ne demandes pas d'abord au maître, pourquoi tu demandes d'abord à ton voisin en premier ?

-Parce que je préfère d'abord demander à mon voisin, parce que la plupart du temps, quand on est adulte, j'ai l'impression, enfin, j'ai l'impression... C'est comme ma mère quand elle veut m'expliquer des choses le soir, c'est plus ... j'...

-T'arrives moins à comprendre ?

-Oui, j'arrive moins à comprendre que si c'est un enfant qui m'explique.

-Parce qu'il pense pareil que toi ?

-Oui, il pense pareil que moi, il comprend mieux. Enfin ça dépend pour quoi, mais sinon oui.

-D'accord. Est-ce qu'il est déjà arrivé que tu n'arrives pas à faire une activité en classe ? Un exercice ? Une rédaction ? Ou je sais pas... de l'art plastique, un travail en sciences ?

-Les rédactions à chaque fois, je les termine pas. Ou je les termine mais à la récréation suivante.

-Parce que ? Tu es lent à écrire ?

-Oui, je suis très très lent.

-Moi j'étais pareille, j'étais très très lente aussi.

Et qu'est-ce que le maître te dit en général ? Quand t'arrives pas trop à faire quelque chose ?

-Il me dit : « Allez allez, sinon tu vas finir à la récréation. »

-Il t'encourage ?

-Bah il me dit : « Allez tu peux le faire, mais il me dit allez A. tu continues, sinon tu vas devoir terminer à la récréation. »

-Donc pour toi, c'est pas trop un encouragement ce qu'il te dit ? C'est plus un petit peu...

-C'est plutôt un encouragement pour que lui, il se corrige.

-Que lui, il puisse après corriger plus vite ?

-Ouais, il dit : « Non mais sinon on peut pas le rendre. » et tout ça...

-D'accord. Alors est-ce qu'il t'arrive de discuter avec ton maître, de ta vie en dehors de l'école ?

-Jamais.

-De ta famille ? De tes parents ?

-JA-MAIS

-Pas du tout alors.

-A part avec la psychologue scolaire. Il paraît que Me L. avait dit que j'avais une attitude pré-ado. Et donc du coup la psychologue était venue exprès, pour...

-Pour discuter avec toi ?

-Ouais

-Et c'est arrivé une fois, qu'elle discute avec toi ?

-Ouais.

-Et ça a été ?

-Ouais. Mais je comprends pas pourquoi elle m'a dit « Quel métier voudras-tu faire plus tard ? » Parce qu'à cet âge,... avant j'avais pas du tout la notion de mon métier. Mais maintenant j'en suis sûr.

-Et tu voudrais faire quoi ?

-Créateur de jeux vidéo.

-Ah, c'est intéressant, je sais que c'est dur, parce qu'il y a beaucoup de jeunes qui veulent faire ça, mais c'est intéressant. Donc t'as jamais parlé à ton maître de ta vie en dehors de l'école ?

-Non.

-Est-ce que tu lui racontes tes activités ? Est-ce que tu lui dis que tu aimes bien les jeux vidéo ou toutes ces choses-là ?

-Non

-Non plus, tu lui en parles pas. Et, est-ce que tu racontes à ton maître quand tu as un problème ? Bah ça tu m'as déjà dit tout à l'heure que tu lui parlais quelquefois.

-Oui, quelquefois.

-Après avoir discuté avec lui, est-ce que tu te sens mieux ? T'es plus prêt à travailler ? Ça va mieux ou c'est pareil ? Ça change pas ?

-Non, c'est pareil.

-Est-ce que tu dirais que tu t'entends bien avec le maître ?

-Bof.

-C'est bizarre comme question ? Bof ?

-Parce que la plupart du temps vu que j'aime bien rigoler, la plupart du temps je fais de l'humour, il aime bien, mais ça dépend, parce qu'y a des moments où il aime bien et des moments où il aime pas. Du coup, il faudrait savoir.

- Des fois, ça passe, des fois ça passe pas ?

-Ça passe ou ça casse.

-Donc, c'est bof ? Tu m'as dit que tu aimais bien venir à l'école ?

-(Hochement de tête)

Est-ce que tu penses que tu aimes bien venir à l'école, parce que tu vois le maître ?

-Non.

-Non, c'est pas lié au maître ?

-Non, c'est pas du tout. J'en ai rien à faire qu'il y ait un maître ou une maîtresse.

-D'accord. Est-ce que tu penses...

-Même qu'il y ait un enfant de 4 ans, là-bas, qui soit plus intelligent que nous, qui nous fasse les cours, j'en ai rien à CI-RER.

-Oui, c'est pas du tout ça.

-Oui.

-En fait toi, c'est le contenu, t'aimes bien apprendre des choses, mais c'est pas le maître qui te fait apprendre le contenu qui t'intéresse ?

- Bah non. C'est qu'y a des moments où je trouve qu'il y a des personnes qui font mieux apprendre que d'autres. Par exemple, y a des moments où ma mère pour les verbes, elle me fait beaucoup mieux apprendre que le maître. Pour les verbes au participe passé.

-Donc toi tu m'as dit que tu aimais bien faire des maths par exemple, et ...

-Oui, parce que ma mère elle est menuisière, avant elle était charpentière, elle

-Oui, elle faisait des charpentes. Elle est calée en maths ?

- Elle s'est cassée le dos, du coup maintenant elle chiffre des devis, du coup maintenant ça la fait se caler en maths.

-Donc elle peut mieux t'aider ?

-Ouais.

-Alors penses-tu que tu discutes suffisamment avec ton maître ou aimerais-tu discuter plus avec lui ?

-Je pense que je discute suffisamment, et que j'ai rarement à discuter avec lui.

-Oui, je te dis mes questions, mais j'ai bien compris ce que tu voulais me dire.

-(Approbation de la tête)

-Est-ce que tu serais plus motivé ou plus intéressé par l'école si le maître t'accordais plus de temps ?

-Heu... Y a des moments oui.

-Ah si, quand même ?

- Y a des moments oui.

- Si lui venait vers toi et t'accordait du temps, t'aurais plus envie de venir à l'école ?

-Ah non, c'est pas du tout ça. C'est par exemple, s'il dit : « Vous avez 10/15 min », parce que la plupart du temps, quand il dit : « On va corriger », il nous laisse pas de temps.

-D'accord. Est-ce que tes parents ont déjà vu le maître ?

-Heu oui

-Est-ce qu'ils l'ont déjà rencontré ?

-Oui, à part mon père.

- Quand ? Est-ce que tu te souviens ? C'était à une réunion de rentrée ?

-Non, bah oui, j'ai eu une réunion de rentrée, ma mère n'avait pas pu venir. C'est qu'y a un moment on discutait aussi de mon soucis de confondre.

-D'accord, donc qu'ils l'ont vu en réunion individuelle ?

-Heu ouais

-D'accord, ok. Et est-ce que tes parents, ils discutent souvent avec le maître ?

- Non, rarement.

- Tu sais parfois, les parents mettent des mots dans les cahiers, ou des choses comme ça.

-Ouais. Mais très rarement.

-D'accord. Est-ce que tes parents t'ont déjà accompagné pendant des sorties scolaires ?

-Jamais.

-Jamais ? Tu fais tes devoirs avec tes parents ?

-Ca dépend ce qu'il y a. La plupart du temps quand il y a des leçons et tout ça, ma mère elle regarde la leçon et quand il y a des contrôles, elle va me mettre des pages à faire.

-Elle te donne en plus du travail à faire ?

-Ouais, elle me donne des pages quand il y a des contrôles ou y a des moments elle me demande de recopier des trucs sur le cahier du jour.

- Elle suit quand même bien ton travail ta maman.

-Oui.

-Quel est le premier mot qui te vient à l'esprit, la première chose à laquelle tu penses si moi je te disais que tu as fait une erreur, ou si le maître te dit que tu as une erreur ? A quoi tu penses en tout premier ?

-A vérifier, et si je la trouve pas, je demande au maître ce que c'est. Et si le maître il me dit : « Cherche », et que je vérifie tout mon orthographe, avec chaque mot, et que j'fais le maximum que je peux, et que je trouve pas, je lui dis « C'est toi qu'a fait la faute. »

-D'accord. Alors, le premier mot qui te vient à l'esprit, c'est qu'il faut vérifier ?

-Il faut vérifier, oui.

-D'accord, et pourquoi tu penses directement à ce mot là ? Parce que t'es pas sûr que t'es vraiment fait une erreur ?

-Bah... C'qu'est sûr c'est que le maître, la plupart du temps quand il dit c'est qu'ils les a vues.

-Oui, d'accord. Et qu'est-ce qu'il te dit quand tu fais une erreur en général ?

-Il me dit : « Oh bah y a des fautes hein. Tu peux corriger. » (voix un peu autoritaire)

- Il dit ça comme ça : « Oh y a des fautes. Il faut corriger. » ?

-Oui, « Oh il y a des fautes, il faut corriger. » (voix plus douce)

Mais, par exemple, aujourd'hui, il s'était trompé sur un exercice, et ça m'a pas du tout plu, vu que j'avais mis le bon résultat, et il m'avait dit que c'était faux.

-Ah et c'était lui qui s'était trompé ?

-Oui

-Ah, ça arrive.

-Ça arrive, mais quand même.

-Quand tu fais un exercice est-ce que tu as peur de te tromper ?

-Non, ça dépend c'est sur quoi. La plupart du temps c'est dans les contrôles que je stresse.

-T'es stressé pour les contrôles ? T'as peur de te tromper quand tu fais un contrôle ?

-Oui.

-Mais pas quand tu fais un exercice ?

-Quand je fais un exercice, ça va mieux, j'ai beaucoup moins de stress.

-Et pourquoi t'es stressé pour les contrôles ? C'est pareil qu'un exercice. Non ?

-Oui, mais c'est parce que les contrôles, c'est noté, et mes parents, ma mère sur les contrôles elle veut que j'ai de bonnes notes.

-Elle vérifie.

-Et parce qu'en dessous de 15 pour le prochain contrôle, il faudra réviser.

-Ah bon ? Ah oui, c'est quand même...

-C'est super fort, on aura des tonnes de pages et tout ça.

-D'accord. Et si t'as raté un contrôle, est-ce que t'as la possibilité de le refaire ?

-Non. A part pour le permis piéton et le permis vélo.

-Et est-ce que toi tu aimerais bien le refaire ?

-De quoi ?

-Si t'as loupé un contrôle, est-ce que t'aimerais bien pouvoir le refaire ?

-Bah oui, contrôle E., ce serait pas mal.

-C'est quoi le contrôle E. ?

-Ça nous permet de revenir en arrière sur l'ordinateur.

-Ah oui, moi j'y connais rien à ça. D'accord.

- Non, c'est Ctrl Alt et ça me fait revenir sur ma page du début.

-Et toi tu aimerais bien faire Ctrl Alt avec les contrôles qu'on fait dans la classe ?

-Ouais. Mais j'me dis.... Ctrl Alt, comme ça, ça serait plus facile.

-D'accord. Mais bon ce serait trop facile peut-être aussi.

-Ouais.

-Est-ce qu'il arrive que tu corriges toi-même ton contrôle avant que tu le donnes au maître ?

-Oui je me relis, mais sinon non.

-Tu te relis, mais c'est pas toi qui corriges ?

-Si enfin, si, sur un contrôle de la SNCF, c'était le seul.

-C'était quoi le contrôle de la SNCF ?

-C'était quand il y a un intervenant de la SNCF qui était venu.

-D'accord, c'était un peu sur la sécurité ?

-Oui, la sécurité des trains et tout ça.

-D'accord. Est-ce que parfois tu échanges ta copie avec ton voisin et que vous corrigez chacun celle de l'autre ?

-Ah, ça c'est que sur les autodictées sur les cahiers du jour.

-D'accord, donc ça arrive quand même.

-Oui, mais jamais pour les contrôles.

-D'accord. Est-ce que tu comprends pourquoi tu t'es trompé lorsque vous corrigez un contrôle ? Déjà, est-ce que vous corrigez le contrôle après, quand vous l'avez fait ?

-Oui. Oui, mais la plupart du temps oui, je comprends, mais j'aurais bien aimé éviter ça.

-Oui. Mais bon en général t'as pas trop d'erreurs ?

-Ca ça dépend sur quel contrôle, parce que mes pires contrôles c'étaient l'année dernière en orthographe et j'ai eu un 8. C'est ma pire note.

-Oui, mais ça arrive, ça arrive, c'est pas grave.

-Mais celui qui a le moins de chance, je trouve c'est M., sa pire note je crois, qu'il a eu cette année et en CP, enfin non, cette année et en CE1, enfin non en CE2 plutôt, c'était un 2 en histoire en CE2, et ici c'était un 2 sur le passé composé parce qu'il avait confondu 2 temps.

-Mais tu sais, moi quand j'étais plus petite, je faisais des erreurs aussi. Moi ma pire note, je crois que ça a été 2 aussi, et puis après tu vois ça empêche rien, tu continues et tu peux y arriver.

-Oui, on comprend.

- Pour toi, faire des exercices, c'est plutôt intéressant ou stressant ?
- Intéressant.
- Intéressant. Et lorsqu'il y a un contrôle, tu es plutôt rassuré, inquiet ou pas sur de toi ?
- Pas sur de moi.
- Pas sur de toi. Et pourquoi pas sur de toi pour le contrôle?
- Bah... Parce que...
- Parce qu'il y a la note derrière ?
- Oui y a la note derrière et parce que j'ai peur de..., du coup bah je perds tous mes moyens. Et du coup y a des moments, ça me fait avoir une mauvaise note.
- D'accord. Il me reste plus beaucoup de questions. Alors, est-ce que tu dirais que tu travailles bien à l'école ?
- Oui
- Et que tu as de bons résultats dans l'ensemble ?
- Bah oui, dans l'ensemble, j'ai eu une moyenne de 15,4 et 16,9.
- Ah bah oui alors. Tu travailles très bien. Tu m'as dit que tu t'entendais moyennement avec le maître. Est-ce que tu dirais que ça influence un peu tes résultats ?
- Ca dépend. Ça dépend sur quoi. Parce que ceux qui ont des mauvais résultats, ils essaient de gratter des points, ils font tout pour gratter des points, mais sinon c'est vraiment quand les contrôles sont désastreux.
- Si par exemple, t'aimais vraiment bien le maître, est-ce que tu penses que t'aurais plus envie de travailler et que t'aurais des meilleures notes ?
- Non ça n'a aucun lien.
- D'accord. Bon bah c'est bon j'ai fini mes questions. Merci beaucoup à toi! »

5.2. L'élève 7 : V.

- « -Pour toi l'école c'est quoi ? A quoi ça sert de venir à l'école ?
- Bah à écrire, à lire, à compter, à apprendre
- A apprendre des choses ?
- Oui
- Alors est-ce que toi tu trouves un intérêt à aller à l'école ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'intéresse ?
- Heu... J'sais pas
- Tu sais pas trop ce qui t'intéresse. Est-ce que tu aimes venir à l'école cette année, depuis le mois de septembre, depuis que tu es en CM2 ?
- Un peu
- Un peu ? Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ?
- Le sport
- Le sport, est-ce qu'il y a quelque chose d'autre ?
- Heu... (silence) j'sais plus
- Le sport, beaucoup le sport. Est-ce que de manière générale t'es plutôt content de faire ce que la maîtresse te propose comme activités ?
- Des fois oui, des fois non
- Alors qu'est-ce qui te plaît, et qu'est-ce qui te déplaît ?
- Heu le français ça me plaît pas, les maths oui ça me plaît
- Les maths ça te plaît ? Mais le français non pas trop ? Qu'est-ce qui te plaît pas dans le français ?
- Tout
- Tout, t'aimes pas le français. Est-ce que tu aimes bien la classe dans laquelle tu es cette année ?
- Oui
- Ouais, pourquoi ?
- Bah parce que j'ai des copains.

-Parce qu'il y a les copains dans ta classe. Et pour quoi d'autres? Est-ce qu'il y a d'autres raisons ?

-Heu ... (silence)

-La maîtresse non ? T'aimes bien la maîtresse ?

-Oui, c'est tout

-C'est tout, ok. Pourquoi est-ce que tu travailles à l'école ?

-...

-Tu sais pas ?

-C'est quoi ?

-Pourquoi travailles-tu à l'école ?

-Bah pour apprendre

-Alors est-ce que c'est parce que toi tu aimes bien découvrir et apprendre des nouvelles choses ?

-Oui

-Ou c'est plutôt parce que tu as envie de faire plaisir à tes parents, à quelqu'un ?

-Un peu

-A ta maîtresse peut-être ?

- (signe de tête affirmatif)

-Est-ce que c'est pour avoir des bonnes notes ?

- Un peu

-Un peu aussi. Est-ce que t'es content d'avoir encore une maîtresse cette année ou tu préférerais un maître ?

-Je préférerais avoir un maître

-Un maître pourquoi ?

-Bah parce que j'suis toujours avec une maîtresse

-Oui t'as pratiquement eu que des maîtresses et t'aimerais bien que ça change ?

-Ouais

-D'accord. Quand tu vas aller au collège tu vas en avoir des maîtres. Et si tu avais un maître est-ce que tu aurais plus envie de venir à l'école et de travailler?

-...

-Tu sais pas trop ?

-Non

-Est-ce qu'il y a un moment dans la journée où tu peux discuter avec la maîtresse ?

-Heu...

-Toi avec elle, est-ce que vous pouvez discuter ? Même si c'est pas longtemps, même si c'est juste une petite phrase ?

-Je sais pas

-Tu sais pas. Est-ce que tu as déjà discuté avec la maîtresse ?

-Heu oui

-Est-ce que c'est important pour toi ? Est-ce que t'aimes bien ?

-J'sais pas

-Tu sais pas trop. Est-ce que la maîtresse parle le plus souvent à toute la classe ou est-ce qu'il y a des moments où tu parles tout seul avec elle ?

-Des fois elle parle toute seule avec moi.

-D'accord. Et ça t'aimes bien, c'est important pour toi ?

-Oui

-Ou si elle ne parlait pas avec toi, ce serait pareil.

-J'sais pas. Quand elle parle avec moi, c'est quand je comprends pas en fait

-Elle vient vers toi pour te réexpliquer. Et du coup c'est important pour toi qu'elle vienne te réexpliquer ?

-Un peu

-Lorsque tu ne comprends pas quelque chose est-ce que tu le dis à la maîtresse ?

-Oui

-Est-ce qu'après tu comprends mieux ?

-Oui

-Qu'est-ce qu'elle fait pour que tu comprennes mieux ?

-Heu j'sais plus

-Est-ce qu'elle te réexplique d'une autre façon ?

-Oui elle réexplique d'une autre façon

-Ou est-ce qu'elle demande à un copain de venir t'expliquer ? Ça se passe comment ?

-Bah elle demande aux copains de venir nous expliquer.

-Elle demande à un autre copain ? D'accord. Est-ce qu'il est déjà arrivé que t'arrives pas à faire quelque chose en classe ?

-Oui

-Ouais, et qu'est-ce que la maîtresse te dit quand t'arrives pas ?

-Bah... (silence)

-Qu'est-ce qu'elle dit ? Quand toi tu dis : « J'arrive pas à faire ça » ? Qu'est-ce qu'elle te dit ?

-Bah: « Tu fais pas tout le travail »

-Elle te dit : « Ne fais pas tout, juste une petite partie » ?

-Oui

-Et est-ce que tu dirais qu'elle te félicite la maîtresse quand c'est bien et qu'elle t'encourage ?

-Oui

-Est-ce qu'il t'arrive de discuter avec la maîtresse de ta vie en dehors de l'école ?

-Non

-Je sais pas par exemple, si tu fais du sport, si tu fais de la musique, si tu as été dans un parc d'attraction, si tu as été visité un musée, est-ce que tu le racontes à ta maîtresse ?

-Non

-Est-ce que quand tu as un problème, tu le racontes à ta maîtresse ?

-Non

-Non plus. Tu ne parles pas trop de ta vie à toi. Et pourquoi ?

-Je sais pas

-Parce que t'as pas envie ? Tu ne vois pas trop l'intérêt ?

-Oui

-Les deux ?

-(Signe de tête affirmatif)

-Alors, est-ce que tu dirais que tu t'entends bien avec la maîtresse ?

-Oui

-Ouais, pourquoi ? A quoi c'est dû que tu t'entends bien avec elle ?

-Parce que ça fait 2 ans que je suis avec elle

-Ça fait deux ans, mais ça peut faire deux ans aussi où on s'entend pas trop bien avec elle ?

-Si

-Là si, pourquoi ? Est-ce que tu pourrais trouver deux choses. Deux choses qui font que tu t'entends bien avec elle ?

-... (silence) J'sais pas

-Peut-être que t'aimes bien comment vous apprenez ? Est-ce qu'elle apprend bien ? Est-ce qu'elle est sympa ?

-Elle est sympa

-D'accord. Tu m'as dit que tu n'aimais pas trop venir à l'école ?

-Non pas trop

-Mais tu aimes bien la maîtresse ?

-Oui

-Donc il n'y a pas de rapport entre le fait que tu n'aimes pas venir à l'école et la maîtresse ?

-Non

-Est-ce que tu dirais que comme tu t'entends assez bien avec la maîtresse, ça t'incite à travailler ?

-Un peu

-Un tout petit peu ?

-Un peu plus

-Est-ce que tu penses que discutes assez avec ta maîtresse ou est-ce que tu aimerais pouvoir parler plus avec elle ?

-... J'sais pas.

-Bah ça c'est toi qui sais. Est-ce que ça suffit tu parles assez ou est-ce que tu aimerais bien parler un peu plus ?

-Je parle assez

-Tu trouves que c'est bon. Ok. Est-ce que tu serais plus motivé, plus intéressé par les activités de l'école si la maîtresse passait plus de temps avec toi ?

-Non

-Non il n'y a pas de rapport ?

-... (silence)

-Alors toi tu m'as dit que tu parlais jamais de ta vie à toi en dehors de l'école ?

-Non

-Ça t'intéresse pas ?

-Non

-Est-ce que tes parents ont déjà vu la maîtresse ?

-Oui

-Oui. Quand ?

-En CM1

-L'année dernière. C'était pour quoi ? Un rendez-vous ?

-Oui

- Que tes parents et la maîtresse ?

-Oui.

-D'accord. Et est-ce qu'ils discutent assez souvent avec la maîtresse ? Par exemple, quand ils viennent te chercher à la sortie de l'école ?

-Non

-Ou par des mots sur le cahier ?

-Non

-Non, ils discutent pas trop ?

-Non

-Est-ce que tes parents t'ont déjà accompagné pendant des sorties scolaires ?

-Oui

-Est-ce que t'as déjà fait tes devoirs avec tes parents ?

-Oui

-Cette année tu les fais avec tes parents ?

-Quelquefois

-D'accord. Il ne me reste plus beaucoup de questions, j'ai bientôt fini. Comment tu te sens si on te dit que tu as fait une erreur ?

-Bah c'est pas grave

-C'est pas grave ?

-Oui

-D'accord. Et qu'est-ce que la maîtresse te dit en général quand tu fais une erreur ?

-Bah : « Essaie de recommencer »

-Elle te dit de recommencer. Elle t'encourage alors ?

-Bah oui

-Quand tu fais un exercice est-ce que tu as peur de te tromper ?

-Non

-Et quand tu fais un contrôle est-ce que tu as peur de te tromper ?

-Un peu

-Un peu plus pour le contrôle ? Mais juste un petit peu ?

-Oui

-Est-ce que tu as la possibilité de refaire un contrôle si tu ne l'as pas réussi ?
-Non
-Est-ce que tu aimerais le refaire ?
-(signe de tête négatif)
-Est-ce qu'il arrive que tu corriges toi-même ton contrôle avant que la maîtresse ne le corrige ?
-Heu si, quelquefois
-Quelquefois, tu le corriges toi-même et après elle vérifie ce que tu as fait ?
-Oui
-D'accord. Est-ce que parfois tu échanges ta copie avec celle de ton voisin ?
-Non
-Tu sais que toi tu corriges sa copie et que lui il corrige la tienne ?
-Non
-Est-ce que tu comprends pourquoi tu t'es trompé lorsque vous corrigez un contrôle? Lorsque vous faites des corrections tous ensemble, est-ce que tu comprends mieux après ?
-Oui
-Pour toi faire des exercices c'est plutôt intéressant, embêtant, stressant ça t'inquiète ?
-Heu...
-Tu peux dire ce que tu veux
-La première
-Intéressant ?
-Un peu
-Un petit peu, moyennement alors. Lorsqu'il y a un contrôle, est-ce que tu es plutôt rassuré, tu as confiance en toi, tu sais que tu vas y arriver, ou tu es plutôt inquiet, pas sûr de toi tu as peur de te tromper ?
-Heu oui j'suis ... la première là
-T'es plutôt rassuré, t'as confiance en toi ?
-Oui
-Est-ce que tu dirais que tu travailles bien à l'école et que tu as des bons résultats ?
-Oui
-Alors ma dernière question c'est : Est-ce que tu penses que le fait que tu t'entendes bien avec la maîtresse, ça te donne plus envie de travailler et que tu as des bons résultats ?
-Des fois
-Des fois, mais c'est pas tout le temps le cas ?
-Ouais.
-D'accord, et bah c'est bon. Merci ! »

6. Analyse de chaque élève

6.1. L'élève 1

Profil de l'élève : A. Masc. (≈ 27 min)

Mère : Menuisière. Père : Employé chez Schneider (entreprise).

Enseignant actuel : Mr. s

Depuis le début de la scolarité : 6 maîtresses et 3 maîtres.

L'enseignant décrit A. comme étant sûrement un enfant précoce. Il est très performant, a de très bons résultats, mais est très désordonné. Il comprend et assimile très vite. L'enseignant le décrit comme partant, motivé. L'enseignant décrit A. comme un élève qui n'est pas scolaire. Il a un léger problème d'élocution, et du mal à écrire (fragilité gestuelle).

Suite à l'entretien effectué auprès de cet élève, il semble qu'il porte un intérêt pour l'école : il aime venir à l'école. Pour lui l'école sert à apprendre et retrouver ses copains « *Du coup c'est bien parce que je retrouve des copains* ». Il a une matière favorite, les maths, mais ne comprend pas l'intérêt de certaines disciplines « *Même s'il y a des matières que je comprends pas trop à quoi ça sert comme la science, la géographie et l'histoire. C'est les 3 matières dont je ne comprends pas trop à quoi ça sert.* »

Cet élève trouve le CM2 facile et aime ce niveau. Il aime différentes activités au sein de l'école : le ping-pong, la BCD, les exercices de maths. Cependant il est mitigé quant aux activités proposées par le maître « *Bah la plupart du temps c'est surtout les exercices d'histoire, de géographie, de sciences que j'aime pas. Et en français ça dépend, parce que je déteste le vocabulaire et l'orthographe, mais j'adore la conjugaison.* »

Il apprécie la classe dans laquelle il est, bien qu'il soit parfois sujet de moqueries dues à son bégaiement. Il ne parle pas de l'enseignant comme un facteur le faisant apprécier la classe. La motivation que cet élève a pour l'école apparaît à la fois intrinsèque et extrinsèque, mais davantage comme intrinsèque, en effet, à la question « *Pourquoi travailles-tu à l'école ?* » Sa réponse était la suivante : « *Pour apprendre, pour avoir un métier quand je serai grand et pour le plaisir d'apprendre. [...] Et puis c'est aussi pour être intelligent, pour pas qu'on se dise que 2+2 ça fait 3.* » Ce sera la seule fois où un élève répondra spontanément « *Pour le plaisir d'apprendre* » parmi l'ensemble des élèves interrogés. Sa motivation semble être grandement liée à son désir de découvrir et d'apprendre de nouvelles choses, elle est donc davantage intrinsèque.

Pour cet élève, le fait que l'enseignant soit un maître ou une maîtresse lui importe peu. Il explique que cela n'a pas d'influence sur son envie de travailler, cela est en revanche dû au contenu du cours plutôt qu'à l'enseignant. « *Non, mais c'est pas par rapport au maître ou à la maîtresse. C'est parce que les autres années, c'est surtout pour le CM1. Parce qu'au CE2 j'en étais déjà aux formes cubes. [...] Par rapport au CE2 où j'avais déjà commencé les aires et j'avais déjà commencé les divisions. En CM1 j'ai rien appris d'autre. [...] Ça me donnait pas du tout envie d'aller en CM1, c'est cette classe-là qui me donnait pas envie.* »

Les moments d'échanges entre l'enseignant et les élèves ont surtout lieu pendant les récréations. A. va quelques fois voir le maître, pour lui parler, mais cela reste rare et ne semble pas trop important pour lui. En classe l'enseignant semble accorder des temps d'échanges

individuels essentiellement aux élèves en difficultés ou à ceux qui suivent moins qu'il interroge plus que les autres. « *Parce qu'ils ont plus de mal, donc du coup, eux ils ont beau même pas levé la main, même pas être là...* »

Cet élève ne demande pas toujours des explications à l'enseignant quand il ne comprend pas quelque chose, pas parce qu'il n'ose pas, mais parce qu'il aurait plus de mal à comprendre un adulte qu'un enfant. « *Parce que je préfère d'abord demander à mon voisin, parce que la plupart du temps, quand on est adulte [...] j'arrive moins à comprendre que si c'est un enfant qui m'explique [...] Il pense pareil que moi, il comprend mieux. Enfin ça dépend pour quoi, mais sinon oui.* » Lorsque l'élève a du mal à réaliser une activité, il n'a pas l'impression d'être encouragé par le maître.

Cet élève ne discute jamais de sa vie en dehors de l'école avec l'enseignant, les discussions sont liées au domaine scolaire. En revanche, il semble avoir tout de même confiance dans le maître, car il dit raconter parfois à l'enseignant lorsqu'il a un problème. Mais le dialogue semble inefficace, car A. ne sent pas mieux et n'est pas plus prêt à travailler après avoir discuté avec l'enseignant.

Cet élève dit s'entendre moyennement avec le maître, pour lui il n'y pas de lien entre le fait qu'il aime venir à l'école et le maître de sa classe. Ses réponses sont catégoriques : « *J'en ai rien à faire qu'il y ait un maître ou une maîtresse. Même qu'il y ait un enfant de 4 ans, là-bas, qui soit plus intelligent que nous, qui nous fasse les cours, j'en ai rien à CI-RER.* » Il ne semble pas vouloir d'une relation avec l'enseignant « *Je pense que je discute suffisamment et que j'ai rarement à discuter avec lui.* »

Les parents de A. semblent s'impliquer dans la scolarité de leur enfant : « *La plupart du temps quand il y a des leçons et tout ça, ma mère elle regarde la leçon et quand il y a des contrôles, elle va me mettre des pages à faire.* » Les parents de l'élève et l'enseignant se sont déjà rencontrés au cours d'un rendez-vous individuel, mais ne semblent pas dialoguer très souvent.

L'élève semble plutôt confiant envers son travail, mais se sent plus en difficultés lors des évaluations « *La plupart du temps c'est dans les contrôles que je stresse* ». La raison de ce sentiment est la suivante : « *Oui, mais c'est parce que les contrôles c'est noté, et mes parents, ma mère sur les contrôles elle veut que j'aie de bonnes notes.* » L'évaluation a tendance à déstabiliser cet élève : « *Parce que j'ai peur de... du coup bah je perds tous mes moyens. Et du coup y a des moments, ça me fait avoir une mauvaise note.* » L'élève dit pouvoir échanger son cahier avec son voisin et effectuer la correction sur le cahier uniquement pour les autodictées, mais jamais pour les évaluations.

Pour l'élève il n'existe aucun lien entre sa relation avec l'enseignant, et son envie de travailler : « *Non ça n'a aucun lien.* »

Cet élève montre un intérêt pour l'école et de manière générale pour les activités liées au domaine scolaire, cependant il ne semble pas avoir une très bonne perception de l'enseignant et de sa relation avec lui. Pour lui, le contenu paraît intéressant, mais pas l'enseignant lui faisant apprendre. Ses réponses sont d'ailleurs assez tranchées quant au sujet. Il ne semble pas montrer d'intérêt pour cette relation « enseignant-élève. »

6.2. L'élève 2

Profil de l'élève : M. Fém. 11 ans (≈34 min)

Mère : psychologue de travail. Père : Directeur d'usine pharmaceutique

Enseignant actuel : Mr. S

Depuis le début de la scolarité : 3 maîtresses et 2 maîtres.

Très bon niveau. Très bons résultats.

L'enseignant décrit M. comme étant très motivée, très intelligente et pertinente.

Elle est également très scolaire.

Cette élève porte un grand intérêt pour l'école qu'elle voit comme un lieu pour apprendre et acquérir des compétences pour plus tard. Elle semble beaucoup aimer l'école « *Moi j'aime bien l'école. [...] Bah j'aime bien... J'aime bien l'école en général.* » Pour elle, l'école est également le lieu où retrouver ses copains pendant les récréations.

M. semble très intéressée par l'école, elle apprécie particulièrement le CM2 « *J'aime bien parce qu'on apprend plus de choses, des choses plus intéressantes, par exemple qu'en CP. Enfin c'est essentiel, mais ça ... c'est comme si j'étais une éponge, ça m'absorbe plus. [...] J'étais absorbée aussi avant, tout le temps, mais je préfère cette année.* » Elle aime les activités proposées par le maître « *Les activités, oui, oui, je trouve que c'est assez varié, il y a un programme établi. [...] Ah non, moi j'aime tout.* » Elle apprécie également sa classe, mais évoque le nombre de filles peu conséquent (7 sur 26). Elle n'évoque pas l'enseignant comme un facteur la faisant aimer la classe.

L'élève dit vouloir travailler à l'école pour avoir de bons résultats, mais aussi pour faire plaisir à sa famille, et pour son avenir professionnel « *Bah j'aime bien quand j'ai des bons résultats parce que j'aime bien. J'aime aussi envers ma famille, ils sont contents de moi, ils me font confiance et ça, j'aime bien et puis comme je disais tout à l'heure pour avoir un bon métier plus tard.* » Cette élève apparaît motivée par l'école, compte tenu de l'ensemble de ses réponses, cette motivation est à la fois intrinsèque et extrinsèque. Le fait que l'enseignant soit un maître ou une maîtresse ne change rien non plus pour cette élève quant à son envie de venir à l'école et de travailler.

M. dit pouvoir discuter principalement avec le maître pendant la récréation, il semble qu'il existe peu de moments d'échanges dans la classe contrairement à l'année passée. M. évoque les moments d'échanges qu'il existait avec son ancienne maîtresse. « *L'année dernière, on avait des petits moments où on pouvait faire ce qu'on voulait, parce qu'il y avait deux classes, et pendant que la maîtresse expliquait on avait le droit de faire autre chose. Et là du coup il y en a plus trop des moments comme ça, du coup on peut pas trop parler avec le maître. [...] Bah j'aimais bien l'année dernière parce qu'on avait une maîtresse, enfin c'était une remplaçante parce que notre maîtresse était un petit malade. Elle était à mi-temps, donc elle venait le jeudi et le vendredi, et moi j'adorais quand elle venait, parce que y avait ... Parce que c'était sympa. On apprenait et on rigolait, y avait une bonne ambiance, on faisait des blagues pendant le cours, et c'était... C'était pas de l'insolence, non.* »

Bien que cela semble lui manquer, elle reste pour autant satisfaite de sa relation avec l'enseignant de cette année. « *Bah j'aimais bien l'année dernière, mais cette année ça me plaît aussi.* » D'après M., l'enseignant semble consacré peu de temps aux élèves durant les moments de classe pour échanger et discuter avec eux de manière individuelle.

L'élève semble ne pas se préoccuper du regard des autres. Lorsqu'elle n'a pas compris quelque chose en classe, elle demande des explications à l'enseignant. « *Je trouve ça dommage quand on sait pas, de dire qu'on sait, parce que sinon on peut pas bien apprendre, on n'a pas compris. C'est pas pour autant qu'on passe pour un bête quand on dit je sais pas.* » Afin d'aider un élève en difficulté, les méthodes utilisées par l'enseignant sont d'expliquer d'une autre façon et, parfois, en lien avec la discipline, de faire un dessin ; c'est ce que décrit M. Le maître semble encourageant avec les élèves, M. se sent encouragée et félicitée « *Bah quand c'est bien il le dit, et quand c'est pas bien il le dit aussi.* »

Les relations entre l'élève et l'enseignant sont uniquement de l'ordre du domaine scolaire, en effet, M. ne discute pas du tout de sa vie en dehors de l'école avec le maître. L'élève pense suffisamment parler avec l'enseignant, le temps individuel accordé par l'enseignant lui est suffisant, elle n'exprime pas le souhait qu'il lui en accorde plus. Elle raconte au maître les problèmes qu'il peut y avoir concernant l'école. Elle semble avoir confiance dans sa manière de gérer la situation. « *Bah dans la classe, oui, je vais plutôt le dire au maître, parce que par exemple, dans la classe il y a des rageux, enfin pas des rageux mais quand tu les titilles un tout petit peu, ils se transforment en Hulk, alors il vaut mieux aller trouver le maître parce qu'il va trouver une bonne manière de régler les choses.* »

L'élève dit bien s'entendre avec le maître, mais ne sait expliquer quelles en sont les raisons. Il semble exister pour M., un lien entre sa perception de la relation à l'enseignant qui est plutôt bonne et son goût pour l'école et ses efforts dans le travail. À la question « *Est-ce que tu pourrais dire que parce que tu aimes bien le maître, ça te fait bien l'école ?* » L'élève a répondu : « *Ben heu oui, ça met à contribution.* » M. semble bien s'entendre et être à l'aise avec le maître, ce qui lui permet de poser des questions et de parler facilement. L'élève ne raconte rien sur sa vie en dehors de l'école, car elle a dans l'idée que ça n'intéresserait pas l'enseignant. « *Non et puis ça l'intéresserait pas.* »

Les parents de cette élève semblent assez proches de l'enseignant, ils l'ont rencontré plusieurs fois à différentes occasions. « *Il a acheté un vélo qu'on a mis en vente sur le « Bon coin », donc oui. Mais sinon oui, oui, il les connaît bien parce que ma sœur était dans cette école-là, et il l'aimait bien parce qu'elle travaillait bien comme moi.* » Les parents de M. semblent investis dans sa scolarité, sa maman a accompagné la classe au cours de différentes sorties scolaires, de plus, elle semble accorder une grande importance aux devoirs de sa fille, tout en lui donnant de l'autonomie, ce que M. semble beaucoup apprécier « *Oui elle me laisse faire. Comme j'ai des bons résultats, elle me fait confiance et voilà.* »

L'élève voit l'erreur comme nécessaire dans l'apprentissage, cependant elle est quand même ennuyée lorsqu'elle en fait. « *Ouais ça me m'embêterait de me tromper, mais en même temps quand on fait des erreurs, c'est comme ça qu'on apprend.* » Comme l'élève précédent, elle semble accorder une plus grande importance à l'évaluation et paraît avoir moins confiance en elle. « *Oui plus pour que pour l'exercice parce que le bilan j'y attache un peu plus d'importance que pour l'exercice. Même si l'exercice j'y accorde de l'importance. Mais disons que le contrôle c'est noté dans notre bulletin, et j'ai peur de me tromper parce que ça peut me faire baisser ma moyenne.* » Les exercices sont essentiellement perçus par M. comme un entraînement pour la future évaluation. Tout comme l'élève précédent, M. ne fait pas

d'autocorrections quand il s'agit de contrôle, cela n'est valable que pour les dictées. Les élèves ne semblent pas impliqués dans le processus d'évaluation.

Pour cette élève, il existe un lien entre la relation éducative établie avec l'enseignant et le fait d'avoir envie de venir à l'école, de travailler et de s'appliquer « *Oui, un petit peu, oui, un petit peu ça.* »

Cette élève semble avoir une perception positive de sa relation avec l'enseignant. Les échanges concernent avant tout le domaine scolaire, mais cela ne semble pas lui déplaire. Elle montre un grand intérêt pour l'école et pour toutes les activités qu'elle entreprend au quotidien. Elle paraît très motivée et associe un peu cela au fait de sa bonne relation avec l'enseignant.

6.3. L'élève 3

Profil de l'élève : C. Fém. 11 ans (≈21 min)

Mère : Employé à la Sécurité sociale. Père : Comptable

Enseignant actuel : Mr. S

Depuis le début de la scolarité : 6 maîtresses et 1 maître.

C. est une élève qui travaille assez bien et qui a de bons résultats. Elle est discrète. L'enseignant la décrit comme étant scolaire et faisant consciencieusement son travail.

Pour C., l'école sert à apprendre des choses, mais aussi à respecter des règles et à se faire des amis. C. est une élève qui semble aimer l'école et lui porter de l'intérêt. Elle associe d'emblée son intérêt pour l'école à la perspective de son futur métier. « *Bah c'est pour plus tard, faire un métier, si on veut avoir un travail, bah si on veut devenir archéologue, il faut qu'on travaille à l'école* ».

Cette élève dit aimer l'école cette année, elle évoque l'année de CM2 qu'elle semble apprécier, au même titre que ses camarades de classe « *Parce que je trouve que les exercices ils sont bien. Y a pas trop de problèmes, j'ai des amis, y en a juste des fois qui sont un peu énervants, et bah sinon ça va.* » Cette élève n'évoque pas non plus spontanément l'enseignant comme un facteur la faisant apprécier la classe. Elle semble cependant bien apprécier de manière générale les activités proposées par l'enseignant mis à part l'anglais et la chorale.

La motivation de l'élève semble à la fois intrinsèque, car C. apprécie l'école, sa classe, les activités qu'elle fait globalement, mais elle est majoritairement extrinsèque, car à la question « *Pourquoi tu travailles à l'école ?* » Elle répond que c'est pour faire plaisir à d'autres personnes et avoir de bonnes notes. « *Pour avoir un bon métier plus tard. Pour faire plaisir à mes parents aussi parce qu'ils veulent que j'aie des bonnes notes, alors bah du coup je travaille.* »

Pour cette élève le fait que l'enseignant soit un maître et non une maîtresse semble influencer sa motivation scolaire, elle dit apprécier le fait d'avoir un maître et cela lui semble donner davantage envie de venir à l'école. « *Oui je préfère avoir un maître parce que ça change. Mais aussi je trouve qu'il explique un peu mieux les exercices surtout en histoire. Il explique mieux que celle que j'ai eue l'année dernière.* »

Cette élève paraît plutôt satisfaite de la communication établie avec l'enseignant, elle n'éprouve pas le besoin de discuter davantage avec le maître. « *Heu bah je trouve que je*

discute assez. » La communication paraît facilitée, car l'élève n'a pas peur de dire lorsqu'elle n'a pas compris quelque chose. « *Oui, je le dis tout le temps.* » Elle semble également se sentir encouragée, notamment lorsqu'elle éprouve quelques difficultés au cours d'une activité. De plus, elle dit discuter de sa vie en dehors de l'école, la relation établit entre l'enseignant et l'élève a une dimension plus sociale qui n'est pas uniquement liée au domaine scolaire « *Bah comme la femme de notre maître elle travaille avec ma mère, bah du coup on peut un peu savoir. [...]Je lui dis quels sports je fais, quelles activités.* » Pour autant l'importance que C. semble accorder à ces discussions semble relative, tantôt cela est orienté vers l'école: à la question « *Est-ce important pour toi de parler de ça ?* » Elle répond : « *Bah ouais un petit peu parce que si on fait un sport pour savoir si on pratique ce sport quand on fait EPS.* » Mais elle répond aussi « *Bah oui, ça change de tout le temps travailler, et de parler de tout le temps des devoirs et des cours.* » Par ailleurs, C. semble avoir confiance dans l'enseignant, car elle lui fait part de ses problèmes lorsqu'elle en a. La discussion qui s'ensuit avec l'enseignant semble efficace, car elle permet à C. de se recentrer sur son travail, et elle semble aller mieux.

L'élève dit bien s'entendre avec le maître. Il semble qu'un lien existe pour cette élève entre la perception de sa relation à l'enseignant et son envie d'aller à l'école, ainsi que son implication scolaire. Cependant elle nuance cela « *Heu bah il n'y pas que ça, mais oui.* »

L'enseignant et les parents de cette élève semblent avoir de nombreux échanges, ils se connaissent et se sont déjà rencontrés en dehors de l'école. Par ailleurs, les parents de C. paraissent investis dans sa scolarité, ils participent aux sorties scolaires et supervisent les devoirs de leur fille. « *Quand je comprenais pas trop, ils m'expliquaient un peu les exercices et après je les faisais toute seule.* »

C. accorde une grande importance à l'erreur, qui semble pour elle négative. Ses sentiments sont forts, à l'évocation du mot "erreur". « *Bah je me sens un peu coupable. Je me sens pas bien. Je pense que j'aurais pu ne pas faire la faute.* » Lors des évaluations l'élève ne se sent pas tout à fait sûr d'elle, cela semble en partie dû à la note. « *Y a des contrôles, je pense avoir une bonne note, mais y a des contrôles je sais pas du tout la note que je vais avoir.* » À la question : « *Si t'avais une mauvaise note ce serait grave pour toi ?* » Elle répond « *Bah ... pas trop...je me dis que je me rattraperais la prochaine fois, mais ... je me dis aussi que j'aurais pu mieux faire.* » Pour cette élève, il y a une grande importance en ce qui concerne l'évaluation et la notation.

Contrairement aux élèves interrogés précédemment, C. évoque la possibilité de corriger soi-même son contrôle avant que le maître ne le corrige. Cette réponse sera à relativiser, car il se peut que C. ait confondu correction et relecture. Elle évoque par ailleurs la possibilité d'échanger de copie avec son voisin uniquement pour les corrections de dictées.

C. pense travailler correctement, avoir des résultats plutôt bons. « *En général oui, il y a quelques mauvaises notes, mais il y a plutôt de bonnes notes.* » Pour C., l'existence d'un lien entre la relation avec l'enseignant et sa motivation scolaire semble établit, le fait qu'elle s'entende bien avec l'enseignant, la motive pour venir à l'école « *Oui ça me donne un petit plus envie de travailler* ». Cependant, ce lien est très nuancé quant au travail fourni « *Bah tu peux travailler même si t'aimes pas trop le maître. Enfin après si tu l'aimes vraiment pas... ce sera plus difficile de travailler, mais tu travailles quand même.* »

Cette élève apprécie l'école et les activités qu'elle y fait. Elle paraît motivée par l'école, et cette motivation davantage extrinsèque. La relation établie avec l'enseignant tient compte du domaine pédagogique, mais il s'ajoute également une dimension plus sociale, qui n'était pas présente pour les deux autres élèves. Cette relation semble jouer un rôle dans la motivation scolaire de l'élève, mais cela reste tout de même nuancé.

6.4. L'élève 4

Profil de l'élève : M. Masc. 11 ans (≈ 18 min)

Mère : Comptable/Nourrice. Père : Viticulteur/Pompier

Enseignant actuel : Mr. S

Depuis le début de la scolarité : 6 maîtresses et 1 maître.

L'enseignant décrit M., comme un élève très gentil. Il insiste sur ce point. Ses résultats sont moyens et il intervient modérément dans la classe. Il a un peu peur du regard des autres. C'est un élève qui reste plus souvent en compagnie des filles.

Selon M., l'école est un lieu qui permet d'apprendre des choses. L'intérêt qu'il éprouve à aller à l'école est essentiellement de trouver un métier pour plus tard et de retrouver ses copains. Cette élève aime l'école, il est le premier à évoquer l'enseignant comme un facteur le faisant apprécier son année scolaire. « *Bah avec le maître on fait plusieurs sorties, il y a des choses intéressantes à apprendre.* » Il parle notamment des sorties scolaires qu'il semble apprécier. M. semble mitigé quant aux activités proposées par l'enseignant. Il semble ne pas apprécier les activités qui ne soient pas purement scolaires. En effet, il dit ne pas aimer les débats et le collage. Il apprécie la classe dans laquelle il est cette année; tant les élèves que le maître. Il déplore uniquement le fait de ne pas changer de place régulièrement comme cela semblait se produire l'année passée.

L'élève dit apprécier le fait que l'enseignant soit un maître cette année, cela semble davantage lui donner envie de venir à l'école. Cet élève semble avoir une motivation intrinsèque liée au fait qu'il a envie de venir à l'école, qu'il aime la classe. Mais elle semble davantage extrinsèque, car le fait que l'élève aime l'école cette année est en partie dû au fait qu'il y ait un maître et non une maîtresse, de plus lorsque l'élève explique pourquoi il travaille à l'école, les facteurs externes semblent importants (faire plaisir aux autres et trouver un bon métier).

La relation établie avec l'enseignant semble satisfaisante pour l'élève, qui ne souhaiterait pas discuter davantage avec le maître. Lorsque M. ne comprend pas quelque chose lors d'une activité, il cherche à comprendre en demandant à l'enseignant des explications. L'élève se sent valorisé par l'enseignant, qui le félicite et l'encourage. L'élève explique que les moments d'échanges où il parle avec l'enseignant sont pendant les récréations, il y en a peu dans la classe. L'élève utilise ces moments essentiellement pour échanger, mais pas pour évoquer ses problèmes, car il semble beaucoup se soucier du regard des autres. « *Parce que j'ai peur de sa réaction ou je sais pas ce qu'il va se passer. [...] Enfin je sais pas ce qui peut arriver, j'ai peur comme ça.* » L'élève disait donc régler ses problèmes seuls, mais quand cela ne fonctionnait pas, il se tournait vers l'enseignant. Compte tenu des propos de M. il semble que la relation de confiance entre l'enseignant et l'élève ne soit pas optimale.

Par ailleurs, il semblerait que cet élève et l'enseignant ait une relation sociale qui ne soit pas uniquement liée au domaine scolaire, en effet, M. parle de sa vie en dehors de l'école. « Ce

qui m'est arrivé dernièrement, voilà. Des évènements qui se sont bien passés ou mal passés. » Cela semble l'intéresser. « *Bah ça me fait toujours plaisir d'en parler à quelqu'un. »*

Cet élève dit bien s'entendre avec l'enseignant, mais pour lui il n'y a pas vraiment de lien entre cette relation et son envie d'aller à l'école et de travailler.

Pour l'élève, l'enseignant et ses parents ont des échanges réguliers (rencontres à la réunion de rentrée, individuelles). M. dit qu'ils parlent assez souvent entre eux. Les parents de M. ne semblent pas disposer de beaucoup de temps, aussi il arrive que M. fasse quelques fois ses devoirs avec ses parents, mais ce n'est pas régulier. « *Heu quand ils ont le temps oui, mais sinon je les fais tout seul. »* De même ils n'ont jamais pu l'accompagner lors de sorties scolaires par manque de temps, contrairement à ses grandes sœurs qui ont pu le faire. Il semblerait donc que la famille essaie de s'impliquer dans la scolarité de M., avec le temps et les moyens dont elle dispose.

M. ne semble pas être confiant vis-à-vis de son travail. Ce manque de confiance se retrouve à la fois lors des exercices, mais aussi pour les évaluations. « *Bah si je me trompe, j'ai peu qu'on... enfin je sais pas j'ai peur... c'est comme ça j'ai peur...* » Il y a une légère distinction entre les exercices et les évaluations, qui inquiètent plus l'élève du fait de la notation. « *Bah j'ai peur que ça fasse baisser mes notes. »* De même, à l'évocation d'une erreur, il dit se sentir mal. « *Bah un peu mal, mais j'essaierai de trouver quand même la bonne réponse. [...]* Bah... enfin, c'est pas que j'aime pas... c'est que...j'pourrais pas qu'on me dise ça. » Ce malaise ne semble pas être lié à l'erreur en elle-même, mais au regard des autres. En effet : « *Si toi on te dit que t'as fait une erreur sur ton exercice et qu'il y a que toi qui le sais, c'est pas grave alors ? –Heu oui. »* M. dit avoir peur que les autres le sachent, car les autres pourraient lui dire des choses qui ne seraient pas aimables. Pour autant comme il le dit : « *Non pour l'instant ça m'est pas arrivé, mais...* »

Les élèves ont par ailleurs la possibilité de refaire une évaluation qui n'a pas été réussie, mais uniquement si cela concerne l'ensemble des élèves. Il semble que les élèves aient également utilisé des fichiers autocorrectifs au cours de l'année. « *Heu oui je crois qu'on en a fait. »* Ce qui impliquerait davantage l'élève dans le processus d'évaluation et pourrait davantage le motiver.

L'élève aime l'école, il pense avoir de bons résultats « *En général, oui, ça va. »*, de même il dit plutôt bien s'entendre avec l'enseignant, mais il n'établit pas de liens directs entre ces différentes composantes. Pour lui il n'y a pas trop de rapport entre son entente avec le maître et son envie de travailler. « *Non y a pas trop de rapport. »*

M. apprécie l'école et globalement les activités qu'il fait. Il semble content de venir à l'école, cette motivation serait davantage extrinsèque. Au cours de l'entretien M. a évoqué sa relation avec l'enseignant qui a une dimension sociale. Mais cela ne semble pas influencer la motivation de l'élève, ni sa représentation de l'erreur qui ne semble pas très positive.

6.5. L'élève 5

Profil de l'élève : M. Fém. 11 ans (≈14 min)

Mère : Préparatrice en pharmacie Père : Fonctionnaire de police

Enseignant actuel : Mr. S

Depuis le début de la scolarité : 7 maîtresses et 2 maîtres.

L'enseignant décrit M. comme une élève discrète, assez timide. Elle travaille bien, a de bons résultats, et est assez scolaire. Elle accorde de l'importance à son travail et le réalise consciencieusement.

Pour cette élève, le but de l'école est d'apprendre. Elle fait part de son intérêt pour l'école afin d'avoir un métier plus tard et pour jouer avec ses amis.

Cette élève semble aimer l'école, elle aime y venir cette année, notamment car ses amies sont dans la même classe qu'elle. Elle semble apprécier la classe dans laquelle elle est, mais ne parle pas spécifiquement de l'enseignant. Globalement, l'élève est satisfaite des activités proposées, mais il y a des disciplines qu'elle apprécie moins que les autres.

La motivation de cette élève semble intrinsèque, en effet, outre le fait qu'elle aime l'école, sa classe et de façon générale les activités proposées, elle explique qu'elle travaille à l'école avant tout pour apprendre de nouvelles choses et pas pour faire plaisir à quelqu'un, ni pour avoir de bonnes notes.

M. fait part de sa satisfaction d'avoir un maître cette année. « *Heu oui parce qu'avant j'avais eu qu'un seul maître.* » Cela semble influencer sa motivation, dit avoir davantage envie de venir à l'école et de travailler que les autres années. « *Oui parce que c'est pas comme les autres années, ça change.* »

M. explique qu'elle peut parler avec l'enseignant juste avant d'aller en récréation, mais que ce n'est pas très important pour elle. Cela ne semble pas influencer sa motivation scolaire. L'élève ose demander à l'enseignant des explications quand elle n'a pas compris, l'enseignant semble donc plutôt accessible. Lorsque l'élève se trouve en difficulté devant une activité, l'enseignant semble lui réexpliquer la notion, jusqu'à ce qu'elle comprenne. La relation entre l'élève et l'enseignant paraît purement pédagogique, M. ne parle pas de ce qu'il se passe en dehors de l'école avec l'enseignant. On peut cependant dire qu'une relation de confiance semble établie, en effet, M. raconte à l'enseignant lorsqu'elle a des problèmes et cela semble être bénéfique, car suite à la discussion, l'élève dit se sentir mieux et plus prête à travailler.

L'élève a une perception positive de sa relation avec le maître, elle dit bien s'entendre avec lui, cependant cela ne semble pas réellement influencer son envie d'aller à l'école. « *-Est-ce qu'il y a un rapport ? -Non pas forcément.* » Elle dit bien aimer venir à l'école pour apprendre des choses pas pour voir le maître, même si elle apprécie celui-ci. Cette réponse apparaît tout de même mitigée. En effet, à la question « *Si c'était quelqu'un avec qui tu t'entendais moins bien, tu travaillerais autant ?* » Elle répond : « *Heu bah j'pense pas. [...] J'pense pas, j'pense que j'aurai plus de difficultés.* »

Pour cette élève, la relation établie avec l'enseignant semble satisfaisante, tout comme les élèves précédents, elle ne souhaite pas discuter davantage avec lui. « *Heu non, je discute assez* ». Elle ne souhaite pas non plus parler de sa vie en dehors de l'école. « *Est-ce que tu*

aimerais parler d'autres choses ? –Non pas vraiment. » La relation pédagogique entre l'enseignant et cette élève semble convenir à celle-ci. La dimension sociale ne semble pas importante pour cette élève.

Les parents de l'élève et l'enseignant se sont déjà rencontrés auparavant « *Déjà pour ma sœur, maintenant elle est en 3^e, mais elle a déjà eu Mr. S* », mais également au cours de l'année scolaire. M. dit que ses parents discutent quelquefois avec l'enseignant « *Parce que parfois ils ont pas trop le temps de discuter.* » Les parents de l'élève l'ont déjà accompagné au cours de sortie scolaire. Cette année M. fait ses devoirs seule, mais ses parents l'aidaient les années passées. Les parents de l'élève semblent investis dans la scolarité de M., ils semblent entretenir des échanges réguliers avec l'enseignant, ce qui peut influencer positivement l'implication de M. dans sa scolarité.

M. semble confiante vis-à-vis de son travail, elle est intéressée par les exercices effectués en classe, cela ne semble nullement l'inquiéter. En ce qui concerne les évaluations, M. semble également confiante, elle le dit d'ailleurs. D'autre part, l'erreur ne semble pas vue comme pénalisante pour cette élève « *-Alors comment tu te sens si on te dit que tu as fait une erreur ? –Bah normale.* » Elle explique que l'enseignant serait plutôt encourageant, et bienveillant. Pour M. l'erreur est perçue comme normale, elle ne l'inquiète pas, cela semble être positif pour elle et pourrait contribuer à la motiver. Les erreurs semblent faire partie du processus d'apprentissage, lorsque M. n'a pas réussi un contrôle, elle demande des explications, et comprend ses erreurs à la correction. Cependant, comme les autres élèves, M. semble ne pas être intégrée dans le processus d'évaluation. Mais cela ne paraît pas vraiment influencer sa motivation.

Pour l'élève il existe une relation entre sa relation avec l'enseignant et son envie de travailler ainsi que ses résultats. À la question : « *Donc c'est quand même lié le fait que tu t'entends bien avec le maître, avec tes résultats et ton envie de travailler ?* » Sa réponse était la suivante : « *Oui.* »

Cette élève paraît motivée par l'école, cette motivation semble être davantage intrinsèque qu'extrinsèque, d'après ce que cette élève a répondu à l'entretien. Elle semble avoir une très bonne relation avec l'enseignant bien qu'elle ne semble pas y avoir de discussion en dehors du contexte scolaire. Il semblerait pour cette élève que sa relation avec l'enseignant contribue également à sa motivation.

6.6. L'élève 6

Profil de l'élève : C. Fém. 11 ans (≈ 16 min)

Mère : Secrétaire Père : Agriculteur

Depuis le début de la scolarité : 8 maîtresses et 0 maître.

Enseignant actuel : Me L

L'enseignante décrit C. comme étant une élève qui n'a pas d'excellents résultats, plutôt moyenne, mais qui travaille et qui est très volontaire. Elle fait des efforts.

Elle est également assez réservée. Ne se sent pas toujours à l'aise dans son environnement familial (animaux qui partent à l'abattoir, etc...)

Comme les autres élèves jusqu'à présent, pour C. l'école sert à apprendre, «pour savoir plein de choses ». Cette élève a répondu ne pas avoir d'intérêt à aller à l'école. Cependant, elle dit aimer y aller, pour voir ses amies et également, car elle aime travailler. « *Bah c'est surtout pour voir mes amies, et puis ce qu'il y a c'est que j'aime bien travailler.* »

Cette élève semble avoir une motivation plus intrinsèque qu'extrinsèque. Elle apprécie en effet l'école, les activités de la classe autant le contenu que l'organisation (groupes, binômes), elle aime également sa classe (les élèves, le niveau CM2, mais aussi l'enseignante). De plus elle répond spontanément qu'elle travaille à l'école « *parce que je veux apprendre des choses que je sais pas.* » Pour autant, il y a une part d'extrinsèque, car elle répond affirmativement aux questions suivantes : « Est-ce que tu travailles pour faire plaisir à tes parents ? Pour avoir de bonnes notes ? Pour recevoir des compliments ? » Cependant, elle ne l'a pas dit elle-même de manière spontanée. Ce qui fait penser que sa motivation est davantage intrinsèque. Par ailleurs, le fait que l'élève est encore une maîtresse ne semble pas la déranger, cela ne paraît pas influencer sa motivation.

Pour C., il existe quelques moments dédiés aux dialogues entre l'enseignante et les élèves au cours d'une journée de classe. Ces moments semblent essentiellement se dérouler au bureau de la maîtresse ou avant de partir en récréation. L'élève parle de sa vie en dehors de l'école de manière régulière « *assez souvent* ». Ces moments semblent importants pour l'élève « *Bah c'était un peu des soucis à l'école, mais oui c'était un peu important pour moi.* » Il semble que C. se confie à l'enseignante, elle parle de ses problèmes lorsqu'elle en a, liés à l'école, mais surtout liés à sa famille et à son environnement extérieur. « *Bah heu des affaires de ma mère, de mes soucis.* » « *Bah parce que des fois je me sens triste, et du coup bah je vais lui en parler.* » Ces moments d'échanges semblent propices à l'élève qui dit aller mieux après avoir discuté et se sentir davantage prête à travailler.

C. semble se sentir valorisée par l'enseignante qui la félicite et l'encourage quand elle présente des difficultés au cours d'une activité. C. semble être épaulée par l'enseignante. Elle est la première élève à dire qu'elle ne savait pas si elle aimerait bien discuter plus avec la maîtresse, ou si elle trouvait qu'elle discutait assez, contrairement à tous les autres élèves jusqu'à présent qui ont déclaré discuter suffisamment. Cela semble montrer que C. accorde une grande importance à ces moments d'échanges avec sa maîtresse.

Elle pense également être davantage motivée si la maîtresse lui accordait plus de temps au cours d'une journée d'école.

L'élève ose demander à l'enseignante lorsqu'elle ne comprend pas quelque chose, l'enseignante lui réexplique alors et en général l'élève comprend mieux. La relation paraît assez facilitée entre les élèves et l'enseignante qui semble assez ouverte.

C. dit bien s'entendre avec l'enseignante, elle évoque sa gentillesse et le fait qu'elle ne donne pas trop de devoirs la veille des vacances. Pour C., il y a un rapport entre le fait qu'elle aime venir à l'école et le fait qu'elle voit la maîtresse. Mais son propos reste nuancé « *Un petit rapport* ».

Les parents de l'élève semblent investis dans la scolarité de C. (participation aux sorties scolaires, implication dans les devoirs de l'élève). L'élève perçoit des échanges entre ses parents et l'enseignante. L'implication de ses parents peut lui donner davantage envie de s'impliquer et la motiver.

Pour cette élève l'erreur n'est pas perçue comme pénalisante, à l'annonce d'une erreur dans un de ses exercices, elle dit « *Bah c'est comme toujours.* » Elle semble ne pas montrer d'inquiétude. L'enseignante quant à elle, semble dédramatiser l'erreur. « *Elle me dit que c'est pas grave.* » Cette élève semble assez confiante dans la réalisation d'activités quotidiennes, mais cette sérénité s'estompe lorsqu'il s'agit d'évaluation. « *-Quand tu fais un contrôle, est-ce que tu as peur de te tromper ? -Là oui, parce que je stresse un peu, à chaque fois, donc, j'ai peur de me tromper. [...] Bah je suis plutôt inquiète.* » La principale différence entre les exercices et les contrôles vient du fait que pour l'évaluation, l'élève ne dispose pas de supports pour s'aider. « *Mais c'est que dans les contrôles, on ne peut pas s'aider, on peut pas parler avec les voisins pour s'aider.* » C'est cet aspect ainsi que la notation qui ne rassurent pas l'élève.

D'après ce que C. raconte, les élèves de cette classe ne semblent pas non plus intégrés dans le processus d'évaluation, ils ne réalisent jamais d'autocorrections. Cela pourrait être bénéfique afin de désacraliser l'évaluation, qui pourrait être abordée de façon plus sereine par les élèves.

L'élève semble avoir le sentiment que sa relation à l'enseignante est liée à son envie de travailler. « *C'est lié tout ça ? -Oui.* »

C. est une élève qui est également intéressée par l'école, elle dit aimer apprendre de nouvelles choses. Pour cette élève, la relation qu'elle a avec l'enseignante semble très importante, et notamment la dimension sociale de cette relation, car l'élève semble beaucoup se confier à l'enseignante et venir chercher du réconfort. Il semblerait que cette relation soit un facteur de sa motivation scolaire et de son implication dans son travail, bien que la motivation de cette élève apparaisse majoritairement intrinsèque.

6.7. L'élève 7

Profil de l'élève : V. Masc. 10 ans (≈ 12 min)

Mère : Vendeuse en parfumerie Père : Vendeur en animalerie

Enseignant actuel : Me L

Depuis le début de la scolarité : 7 maîtresses et 1 maître.

L'enseignante décrit V. comme un élève ayant des difficultés, et qui ne semble pas motivé par l'école. Un PPRE va être mis en place pour le passage en 6e. L'ensemble de l'équipe pédagogique, ne souhaite pas le faire redoubler, car il « serait malheureux à faire une année de plus dans le système scolaire. »

Pour V. l'école sert « à écrire, à lire, à compter, à apprendre. » L'élève ne sait pas ce qui l'intéresse à l'école. Il ne semble pas beaucoup aimer l'école, il aime « un peu » venir à l'école cette année. L'élève est mitigé quant à l'appréciation des activités effectuées en classe. Il dit aimer l'EPS, et les maths, mais pas le français.

L'élève apprécie cependant la classe dans laquelle il se trouve, il explique spontanément « Bah parce que j'ai des copains. » Il ne parle pas de lui-même de l'enseignante, mais à la question : « Est-ce qu'il y a d'autres raisons ? La maîtresse ? » Il répond « Oui, c'est tout. » Il peut donc sembler qu'en définitive, l'enseignante puisse être une raison pour laquelle V. apprécie la classe.

V. ne semble pas trop aimer l'école, cependant, il répond spontanément qu'il travaille pour apprendre des choses, et répond affirmativement à la question suivante : « Est-ce que c'est parce que toi tu aimes bien découvrir et apprendre de nouvelles choses ? » Il répond qu'il travaille aussi un peu pour faire plaisir à ses parents, à sa maîtresse et pour avoir de bonnes notes.

L'élève ne semble pas satisfait que son enseignante soit une femme plutôt qu'un homme. « Je préférerais avoir un maître. » Cependant, cela ne semble pas avoir une importance sur sa motivation scolaire. « Et si tu avais un maître, est-ce que tu aurais plus envie de venir à l'école et de travailler ? ... -Tu sais pas trop ? -Non. »

L'enseignante de la classe semble accorder des moments d'échanges pendant que les élèves réalisent des activités individuelles en classe. Il est difficile de savoir si ces moments sont importants pour V., car il semble avoir dû mal à se positionner. Mais il semblerait que l'élève accorde tout de même une valeur positive à ces échanges. « -Est-ce qu'il y a un moment dans la journée où tu peux discuter avec la maîtresse ? -Heu... -Toi avec elle, est-ce que vous pouvez discuter ? Même si c'est pas longtemps, même si c'est juste une petite phrase ? -Je sais pas -Tu sais pas. Est-ce que tu as déjà discuté avec la maîtresse ? -Heu oui. -Est-ce que c'est important pour toi ? Est-ce que t'aimes bien ? -J'sais pas -Tu sais pas trop. Est-ce que la maîtresse parle le plus souvent à toute la classe ou est-ce qu'il y a des moments où tu parles tout seul avec elle ? -Des fois elle parle toute seule avec moi.

-D'accord. Et ça t'aimes bien, c'est important pour toi ? -Oui. -Ou si elle ne parlait pas avec toi, ce serait pareil ? -J'sais pas. Quand elle parle avec moi, c'est quand je comprends pas en fait. -Elle vient vers toi pour te réexpliquer. Et du coup c'est important pour toi qu'elle vienne te réexpliquer ? -Un peu »

L'élève semble avoir une relation plutôt facilitée avec l'enseignante, il lui demande des explications quand il ne comprend pas quelque chose au cours d'une activité. L'élève fait part des moyens utilisés par l'enseignante afin d'aider un élève qui présenterait des difficultés au cours d'un exercice, pour cela, elle réexpliquerait d'une autre façon et demanderait à un autre élève de venir expliquer à l'élève en difficulté sous une forme qui s'apparenterait au tutorat. « *Oui, elle réexplique d'une autre façon. [...] Elle demande aux copains de venir nous expliquer.* »

V. semble se sentir plutôt valorisé par l'enseignante, qu'il l'encouragerait.

Cet élève a une relation pédagogique avec l'enseignante, mais elle ne s'étend pas à une dimension plus sociale. L'élève dit, en effet ne rien raconter de sa vie en dehors de l'école, il ne fait pas non plus part de ses problèmes à l'enseignante. Quand je lui demande quelles en sont les raisons, V. ne sait pas, mais il répond aux questions suivantes « *Parce que t'as pas envie ? Tu vois pas trop l'intérêt ?* » par l'affirmative. Cette non-communication de sa vie personnelle et de ses problèmes semble donc davantage venir d'un manque d'intérêt pour le sujet plutôt que d'un manque de confiance en l'enseignante. Par ailleurs, V. affirme bien s'entendre avec l'enseignante.

Il ne semble pas qu'il y ait un lien entre la perception de la relation à l'enseignant chez cet élève et son goût pour l'école. En effet, l'élève semble apprécier l'enseignante, tandis qu'il dit ne pas beaucoup aimer venir à l'école « *Non pas trop.* » Il explique également qu'il ne serait pas davantage intéressé par l'école si l'enseignante lui accordait plus de temps. Il semblerait en effet que l'élève soit satisfait de sa relation, il n'exprime pas le besoin de discuter davantage avec l'enseignante « *Je parle assez.* »

En revanche, le fait que V. s'entende bien avec l'enseignante semble lui donner un peu envie de travailler.

Les échanges entre les parents de l'élève et l'enseignante ne semblent pas réguliers, l'élève dit que ses parents ont vu l'enseignante l'année dernière quand il était en CM1. L'élève a le sentiment que ses parents et l'enseignante ne discutent pas tellement ensemble. Il est possible que la perception de ces échanges peu nombreux entre ses parents et sa maîtresse ne participe pas à la motivation de V. pour le domaine scolaire.

Pour l'élève, l'erreur ne semble pas perçue comme négative. L'élève ne semble pas inquiet « *Bah c'est pas grave.* » Le discours de l'enseignante semble également rassurant et encourageant. « *Essaie de recommencer.* » Cela participe peut-être à la confiance que ressent l'élève vis-à-vis de son travail au quotidien. Il dit en effet, ne pas avoir peur de se tromper lorsqu'il réalise des exercices au quotidien.

Cependant comme la majorité des élèves, lorsqu'il s'agit d'évaluation, cette confiance semble un peu s'estomper, mais l'élève semble tout de même garder confiance en lui. Lorsque je demande à l'élève s'il aimerait refaire un contrôle qu'il n'aurait pas bien réussi, il me répond que non. Pour cet élève, qui présente des difficultés, l'erreur ne semble pas pénalisante, elle ne l'effraie pas. Cet élève reste confiant, alors qu'il semble avoir des difficultés, il me dit également bien travaillé à l'école et avoir des bons résultats. Cela est assez paradoxal compte tenu de la description qui m'a été faite de cet élève.

Pour lui, le fait qu'il s'entende bien avec l'enseignante et qu'il ait envie de travailler est parfois lié, mais ça n'est pas toujours le cas. « *Des fois.* »

V. est un élève qui apprécie peu l'école, il ne semble pas y trouver d'intérêt particulier. Cependant, il paraît apprécier la classe ainsi que l'enseignante. Sa perception de la relation avec l'enseignante est plutôt bonne, bien qu'elle ne concerne que des aspects pédagogiques. Mais il distingue le fait d'apprécier l'enseignante et celui d'aimer venir à l'école, pour lui, il n'y a pas de liens. En revanche, cela pourrait parfois lui donner plus envie de travailler. Au cours de l'entretien, V. fait part des échanges peu conséquents entre ses parents et l'enseignante, qui pourrait constituer un élément ne facilitant pas la motivation de l'élève.

6.8. L'élève 8

Profil de l'élève : C. Fém. 11 ans (≈ 21 min)

Mère : Documentaliste (collège) Père : Professeur (français/latin) au collège

Enseignant actuel : Mr. S

Depuis le début de la scolarité : 5 maîtresses et 1 maître.

L'enseignant décrit C. comme une excellente élève, mais très effacée, besoin de la solliciter. Lorsqu'elle parle, c'est toujours pour dire des choses sensées. C'est une élève très cultivée, très calme. L'enseignant ajoute qu'elle peut avoir un côté un peu désuet.

Pour cette élève, l'école a une utilité, elle permet d'apprendre des choses et d'acquérir de nouvelles connaissances. « *Bah ça sert à apprendre des choses, parce qu'on a besoin de connaissances.* » Cette élève semble beaucoup apprécier l'école « *Ça m'a jamais déplu d'aller à l'école, j'ai toujours eu envie d'y aller.* » Elle paraît intéresser par l'école, pour son avenir professionnel ; « *Bah parce que quand on apprend on peut trouver des métiers, mais il faut apprendre.* » Mais aussi par le fait de retrouver ses amis.

Cette élève semble également apprécier les activités réalisées en classe. « *Bah j'aime bien quand je travaille, j'aime bien aussi les récréations parce que ça fait des pauses entre les deux.* » Elle semble vouloir tout comprendre, lorsqu'elle ne saisit pas quelque chose au cours d'une discipline ou d'une activité, cela lui déplaît. « *Ce qui me déplaît c'est les parties dans les matières dans lesquelles j'ai des difficultés à certains moments quand j'ai des difficultés. J'en ai pas tellement, mais il y a des choses que je comprends pas et du coup j'aime pas.* »

L'élève dit également apprécier la classe autant la salle de classe, que les autres élèves. Elle ne parle pas spontanément de l'enseignant, mais répond qu'elle l'apprécie également. Le fait d'avoir pour la première fois, un maître et non plus une maîtresse, ne semble pas modifier la motivation de C. « *Non ça me change pas, moi.* » Cette élève paraît avoir une motivation essentiellement intrinsèque, elle dit bien qu'elle n'apprend pas pour faire plaisir à ses parents. « *Eux, ils veulent que je travaille POUR MOI, c'est pas pour eux. [...] C'est pour que moi, j'ai assez de connaissances.* » Cela ne semble pas non plus être pour faire plaisir à l'enseignant. « *Je sais que les professeurs, aiment bien quand leurs élèves travaillent, mais après...* »

L'élève fait part des moments d'échanges, où elle discute avec le maître, qui sont avant d'aller en récréation. L'élève dit parler de sa vie en dehors de l'école, il semble donc qu'une relation plus sociale s'ajoute à la relation pédagogique entre l'enseignant et cette élève. Ces

moments semblent l'intéresser, ils paraissent assez importants pour elle ; et semblerait contribuer en partie à sa motivation. « *-Et, est-ce que ça te donne plus envie de travailler à l'école quand tu discutes comme ça avec le maître ? Quand tu as des petits moments d'échanges ?-Heu oui, parfois oui, oui. -Oui ça t'intéresse ? -Oui, oui* ».

L'élève semble avoir une relation facilitée avec l'enseignant, celui-ci paraît accessible, et l'élève n'hésite pas à demander des explications lorsque cela lui paraît nécessaire. Les méthodes que l'enseignant emploie semblent diverses « *Bah parfois, il montre sur le tableau, parfois, il explique d'une autre manière. [...] Quand on a un exercice qu'on n'arrive pas à faire, et qu'il y a d'autres personnes qui ont fini, il leur demande de venir nous expliquer.* »

De plus, C. semble avoir confiance en l'enseignant, elle lui raconte ses problèmes, les échanges qui suivent paraissent être efficaces, car l'élève dit se sentir mieux et plus prête à travailler. Il semble donc que ces échanges contribuent au bien-être de l'élève et puissent participer à sa motivation.

L'élève ne semble pas avoir de difficultés, elle ne dit donc pas bénéficier d'encouragements, mais elle reçoit en revanche des félicitations. L'élève semble avoir le sentiment d'être valorisée par l'enseignant.

Le ressenti de l'élève sur sa relation semble plutôt satisfaisant, elle dit bien s'entendre avec l'enseignant et avec l'ensemble des enseignants de manière générale. Elle explique que cela est peut-être dû à son comportement et à son travail. « *Peut-être parce que j'suis une bonne élève et que je bavarde, je chuchote quand j'ai terminé mon travail et que l'autre personne a terminé son travail. J'évite de faire des choses qui sont moins bien. Je réponds pas.* » Il semble exister un lien pour l'élève entre sa bonne entente avec l'enseignant et le fait qu'elle aime venir à l'école. « *Bah je sais que si je ne m'entendais pas avec mon professeur, j'aurais plus de mal à venir.* » Cela semble identique pour son envie de travailler, bien que cela semble plus mitigé du fait que l'élève travaille essentiellement dans son propre intérêt. « *Si tu l'aimais pas trop, tu travaillerais pareil ? -Un peu moins, mais j'essaierai quand même parce que je sais que c'est pour moi.* »

C. raconte que ses parents et l'enseignant se sont déjà rencontrés, mais ils semblent avoir peu d'échanges. L'élève dit transmettre les messages à l'enseignant et inversement. En revanche, les parents semblent très impliqués dans la scolarité de C. ce qui semble participer à l'intérêt que C. éprouve pour l'école.

Cette élève paraît avoir confiance en elle, autant dans les exercices quotidiens que pour les évaluations. « *Si je me trompe, bah je me trompe quoi.* »

L'erreur ne semble donc pas inquiéter l'élève. « *Moi ça me gêne pas trop, j'suis pas du genre à pleurer parce que j'ai une erreur, mais parfois je me dis que je le savais et que je l'ai pas fait. [...] Je me dis que j'aurais pu la trouver la faute.* » Elle semble contrariée par son erreur, mais cela ne semble pas la décevoir, ni l'inquiéter. Le discours de l'enseignant paraît être encourageant, il semble dédramatiser l'erreur. « *Bah il me le dit, comme ça. Il me le dit simplement.* » L'erreur semble même profitable pour l'élève qui en tire l'avantage, en effet, une fois la correction effectuée, elle dit « *Après j'essaie de retourner dans ma tête pour voir si j'ai bien compris.* »

Tout comme la plupart des élèves, C. ne semble pas être intégrée au processus d'évaluation, elle dit ne pas faire d'autocorrection hormis pour les dictées.

L'élève établit un lien entre le fait qu'elle est une bonne relation avec l'enseignant et son envie de venir à l'école, mais cela ne semble plus être le cas, lorsqu'il s'agit du travail. Elle aurait plus de difficultés si la relation était moins bonne, mais elle travaillerait autant.

Cette élève semble satisfaite par le milieu scolaire, qui semble lui correspondre et lui convenir. Elle apprécie aussi bien l'école en général que sa classe et son enseignant.

Sa perception de la relation avec l'enseignant est plutôt bonne, elle est à la fois pédagogique, mais a également une dimension sociale. La motivation de l'élève semble majoritairement être intrinsèque, cela peut en partie expliquer le fait que l'élève établit un lien entre sa relation avec l'enseignant et son envie d'aller à l'école, mais pas avec son implication dans le travail scolaire.

6.9. L'élève 9

Profil de l'élève : C. Masc. 10 ans (≈ 15 min)

Mère : Travaille au conseil général d'Indre-et-Loire Père : Banquier

Enseignant actuel : Mr. S

Depuis le début de la scolarité : 6 maîtresses et 2 maîtres.

L'enseignant décrit C. comme un élève gentil, scolairement bon. C'est le Président de la classe. Il ajoute que c'est un enfant équilibré

Au cours de l'entretien, l'élève, paraît montrer de l'intérêt pour l'école. Pour lui, le but de l'école et ce qu'il vient y chercher est lié. En effet, pour C. l'école est un endroit où il peut apprendre et se faire des amis. C'est également ce qui l'intéresse dans le fait de venir à l'école. L'élève semble apprécier le fait de venir à l'école en général ainsi que cette année en particulier, mais ne sait expliquer pourquoi.

L'élève dit apprécier toutes les activités proposées par l'enseignant. De même il semble satisfait de la classe dans laquelle il se trouve. Spontanément, il exprime le fait qu'il a un maître et non une maîtresse ce qu'il semble apprécier tout comme le fait que la classe soit à niveau unique (seulement du CM2). L'enseignant pourrait donc être apparenté à une source de motivation pour cet élève. Pourtant, lorsque je lui demande s'il a plus envie de venir l'école que les autres années du fait qu'il ait un enseignant, l'élève me répond que c'est la même chose que les autres années.

Cet élève semble assez motivé par l'école, il ne dit pas travailler pour avoir un métier, comme la plupart des élèves, mais pour apprendre. Sa motivation semble donc particulièrement intrinsèque. Cependant, des facteurs externes semblent également rentrés en jeu, comme faire plaisir à ses parents, à l'enseignant, avoir de bonnes notes.

L'élève déclare que des moments d'échanges sont possibles avec l'enseignant, qu'ils ont lieu pendant les récréations. Pour C., ces moments semblent assez importants. « *Bah ouais, parce que...dire ce qui va pas des fois.* » Ces discussions semblent motiver l'élève qui dit « *Ça te donne un peu plus envie de travailler aussi.* » Cependant, il semble que l'élève soit satisfait

de cette communication et ne souhaite pas discuter plus avec l'enseignant. « *Non je discute assez avec le maître.* »

Lorsqu'il ne comprend pas quelque chose, il le dit sans hésitation à l'enseignant. « *Bah oui, pour qu'il m'explique et que je comprenne et que je puisse faire l'exercice.* » Il semble questionner le maître sans avoir d'appréhension quelconque, la relation semble donc facilitée. L'élève semble se sentir encouragé par l'enseignant. Lorsqu'il ne comprend pas quelque chose, il semble que l'enseignant soit là pour l'aider. « *Bah il explique, il t'aide, il...* » Ce qui pourrait être une source de motivation pour C.

L'élève ne semble pas raconter à l'enseignant, des aspects de sa vie en dehors de l'école. Il ne semble pas trouver d'intérêt à cela. « *Bah parce que ça sert un peu à rien.* » Cet élève semble bien faire la distinction entre l'école d'un côté et sa vie de famille de l'autre côté. En revanche, lorsque C. a un souci, il en fait part à l'enseignant. C. semble avoir confiance en lui. « *Bah pour qu'il règle ça, pour qu'il y ait plus de problèmes, pour que ça s'arrange.* » La discussion avec l'enseignant semble positive, car C. dit se sentir mieux et plus concentré. « *Bah oui... t'es plus prêt à travailler.* »

Cet élève dit s'entendre moyennement avec le maître, pour lui il n'y a pas de rapport entre son intérêt pour l'école et le maître avec qui il ne semble pas toujours s'entendre. Il ne semble pas non plus y avoir de lien entre la motivation de C. et le temps individuel accordé par l'enseignant.

L'élève explique que ses parents ont déjà rencontré l'enseignant, qu'ils discutent quelquefois ensemble et notamment lorsqu'ils viennent le chercher à la sortie des écoles. Les parents de l'élève semblent impliqués dans sa scolarité.

Pour cet élève, l'erreur semble perçue comme décevante. En effet, à l'annonce d'une erreur, il dit ne pas se sentir très bien. « *Bah un peu...un ... mal, un peu... un peu dégoûté.* » Il semble que la raison de ce sentiment soit liée aux autres élèves. La place que C. accorde à l'erreur paraît liée à sa place dans la classe au sein des autres élèves, à son classement. Il redoute en particulier le fait d'avoir moins bien que les autres. « *Parce que les autres ils ont bons et pas moi. Et après ils peuvent se vanter des fois.* » Ce sentiment est tout autre, lorsque C. n'a pas de moyens de comparaison. Lorsqu'on lui annonce qu'il a une erreur, mais qu'il est seul à le savoir et qu'il ne connaît pas le résultat des autres, l'erreur semble ne plus avoir la même importance. « *Bah c'est bien, ça va, bah j'essaie de la corriger* » L'erreur apparaît alors comme moins grave aux yeux de l'élève.

Par ailleurs, dans la description de l'enseignant par l'élève, celui-ci semble encourageant et ne semble pas stigmatiser les erreurs. « *C'est pas grave, tu réessaieras et tu réussiras la prochaine fois. Au bout de plusieurs fois, il va dire : Essaie d'apprendre tes leçons ou quelque chose comme ça.* »

Globalement, l'élève semble confiant dans son travail, mais cela s'atténue lorsqu'il s'agit d'évaluation, comme pour les autres élèves, pour C. la notation se révèle être importante. « *Bah parce qu'il y a une note et quand t'as des mauvaises notes tu peux être déçu.* » Cependant, il ajoute rester confiant, car « *Des fois quand on connaît bien sa leçon, on est sûr d'avoir une*

bonne note. » L'élève fait part de la possibilité que la classe puisse refaire un contrôle, lorsqu'il n'a pas bien été réussi, mais cela ne semble pas valable au cas par cas.

Pour l'élève il n'existe pas de liens entre sa relation avec l'enseignant et le fait qu'il aime assez bien venir à l'école, ni avec le fait qu'il travaille bien. « *-Donc il n'y pas trop de rapport entre les deux? –Non.* »

C. apprécie l'école et les activités qu'il fait en classe. Il semble content de venir à l'école, cette motivation semble être intrinsèque. C. semble avoir une relation positive avec l'enseignant, pour autant, il dit s'entendre moyennement avec l'enseignant. Pour lui il n'y pas de lien entre son rapport à l'enseignant qui est mitigé et son rapport à l'école et au travail, qui semble plus positif.

6.10. L'élève 10

Profil de l'élève : M. Masc. 10 ans (≈ 17 min)

Mère : Assistante sociale Père : Travaille à la guinguette

Enseignant actuel : Mr. S

Depuis le début de la scolarité : 7 maîtresses et 1 maître.

L'enseignant m'expliquait que M. a été victime un peu de harcèlement, il a subi des moqueries en classe. Le rapport avec les autres n'est pas toujours facile. L'enseignant m'expliquait également qu'il y avait eu du progrès, avant il réglait ses différends par la violence, maintenant il vient en parler.

Cet élève dit venir à l'école dans le but de travailler, mais surtout pour jouer avec ses amis en récréation. Il semble aimer l'école. « *Oui j'aime bien venir à l'école.* » Cet élève ne parle pas de l'enseignant comme un facteur le faisant apprécier l'école. Il aime globalement les activités proposées hormis les problèmes, sinon les autres disciplines l'intéressent et pourraient être un facteur de motivation.

L'élève semble apprécier la classe dans laquelle il est, cependant, il évoque un moment difficile pour lui où des élèves de la classe semblaient le harceler. « *Oui j'aime bien la classe en ce moment les autres sont sympas et gentils avec moi, mais y pas longtemps j'étais harcelé.* » M. en parle avec un certain détachement. Il dit avoir des amis dans la classe, peut-être que cela est facteur la lui faisant apprécier. Dorénavant, M. ne semble plus harcelé par les autres élèves.

L'objectif de l'école pour cet élève semble orienté vers son avenir professionnel. « *Bah je travaille à l'école pour apprendre et puis comme ça je pourrais avoir un bon métier quand je serais grand.* » La motivation de l'élève semble extrinsèque, M. est motivé par le fait d'obtenir le métier qu'il souhaite. Il semble que cet objectif soit lié au discours de sa mère. « *C'est surtout parce que ma maman me dit : Il faut que tu travailles bien si tu veux avoir un bon métier et que tu réussisses ta vie. Donc c'est ça qui me motive et qui fait que j'essaie de travailler.* »

C'est la première fois que M. a un maître, il dit être content, mais cela ne semble pas influencer sa motivation. « *Bah je trouve que c'est à peu près pareil, mais oui je suis assez content d'avoir un maître, vu que le maître il est gentil.* »

M. explique d'ailleurs qu'il parle avec le maître le plus souvent pour parler des problèmes qu'il peut avoir. Ces moments d'échanges semblent pouvoir se dérouler dans la classe au bureau de l'enseignant. Ils semblent importants pour M. « - *Bah oui, j'aime bien parler avec les personnes confiantes. –D'accord, t'as confiance dans le maître ? –Oui.* » L'enseignant et M. semblent avoir une relation de confiance, qui paraît positive pour l'élève. Les discussions avec l'enseignant semblent efficaces, elles semblent aider M. Il dit se sentir mieux et être plus prêt à se concentrer. « *Bah oui, oui je me sens soulagé quand j'ai pu évacuer ce que j'avais à dire. [...] Après je pense au travail, je pense à ce que je fais et pas aux autres.* » Bien que ces moments d'échanges semblent importants pour M., il ne demande pas à discuter davantage avec le maître, la situation semble lui convenir. Par ailleurs, M. dit pouvoir se sentir plus motivé si le maître lui accordait plus de temps individuels notamment pour lui expliquer des exercices. Il semble donc que la motivation de l'élève et son rapport positif à l'enseignant soient en partie liés.

De plus, lorsqu'il ne comprend pas quelque chose, l'élève n'hésite pas à demander au maître des explications, l'enseignant semble lui apporter le soutien nécessaire, et semble encourageant. Ce qui peut motiver l'élève.

M. ne semble pas trop raconter sa vie en dehors de l'école, cela semble arriver, mais ça rester occasionnel. « *C'est pas beaucoup.* » Cependant, l'élève se dit intéresser par ces moments d'échanges en contexte scolaire. « *Bah ça m'intéresse parce qu'il est confiant le maître [...] Il est à mon écoute.* » Cet élève semble beaucoup apprécier l'enseignant, notamment car il semble que le maître a été un réel soutien pour M. lorsque celui-ci se faisait harceler. Il dit bien s'entendre avec lui, mais ne semble pas établir de rapport entre sa relation avec l'enseignant et son envie d'aller à l'école « *Ca a pas vraiment trop de rapport.* » Par contre, cette relation influencerait son envie de travailler. « *-Est-ce que le fait que tu t'entendes bien avec l'enseignant ça t'incite à travailler ? –Oui, oui.* »

Les parents ont rencontré plusieurs fois l'enseignant, notamment au sujet du harcèlement de l'élève. Il semble qu'ils aient beaucoup échangé sur cette situation. L'élève dit faire ses devoirs seuls, cependant sa mère semble lui faire réciter ses leçons. « *Oui c'est plus pratique je trouve, avec mon papa c'est dans la tête et puis voilà, avec ma maman faut que je la fasse réciter.* » La mère de l'élève semble beaucoup s'impliquer dans la scolarité de M. notamment pour les devoirs, ce qui pourrait le motiver.

Pour cet élève l'erreur apparaît comme culpabilisante.

« *-J'me sens pas trop bien quand j'ai fait une assez grosse erreur. –Et pourquoi tu te sens pas trop bien ? – Bah parce que je me dis que l'erreur que j'ai faite, bah j'aurais pas dû la faire cette erreur.* » Comme pour la plupart des élèves, M. a confiance en lui quand il s'agit des exercices, mais cette confiance diminue au cours des évaluations. Il semble encore une fois que la notation soit un facteur engendrant ce manque de confiance en soi. « *-Est-ce que tu as peur de te tromper ? –Oui. – Oui ? –Bah je préfère avoir une bonne note qu'une mauvaise note. [...] - Bah ça peut un peu dépendre par exemple, si j'apprends un peu mal ma leçon, et je la connais pas trop bien, bah je me sens un peu stressé, mais quand j'ai bien appris ma leçon, que je l'ai bien dans la tête – T'es sûr de toi, tu sais que ça va bien aller ? –Oui je suis sûr que je vais*

avoir une bonne note. » Pour cet élève, la notation paraît être réellement importante, car il semble y rattacher beaucoup de choses et notamment son avenir professionnel.

Pour l'élève, le lien entre sa relation avec l'enseignant et sa motivation scolaire semble exister, mais il est relatif « *Un petit peu.* »

6.11. L'élève 11

Profil de l'élève : K. Masc. 11 ans (≈ 17 min)

Mère : Travaille dans un restaurant Père : « Travaille dans l'oxygène »

Enseignant actuel : Me L

Depuis le début de la scolarité : 8 maîtresses et 0 maître.

L'enseignante décrit K. comme un élève moyen, mais qui participe beaucoup. Il est très volontaire et fait des efforts.

Cet élève semble apprécier l'école « *Bah moi j'aime bien. [...] Je m'ennuie pas en tout cas.* » Il dit ne pas s'ennuyer et parle de l'enseignante qu'il qualifie de « sympa ». Il apprécie également le fait qu'il peut rire en classe tout en apprenant. Ce qui l'intéresse c'est avant tout d'apprendre à écrire de belles phrases, ainsi que l'EPS. Mais il semble apprécier toutes les activités proposées par l'enseignante de manière générale. De même, cet élève dit aujourd'hui apprécier la classe, ce qui au début de l'année était moins le cas, car l'ensemble de ses copains se trouvait dans l'autre classe de CM2. Pour cet élève le fait qu'il y ait un double niveau ne change rien.

La motivation de cet élève semble majoritairement intrinsèque, en effet, il semble apprécier l'école, les activités proposées et l'ambiance de la classe. De plus, il répond qu'il travaille à l'école pour apprendre de nouvelles choses. Quand je lui pose la question afin de savoir si son travail ne serait pas pour faire plaisir à ses parents, sa maîtresse ou pour avoir de bonnes notes, il répond par l'affirmative, mais confirme que le but premier est qu'il apprend parce qu'il est content de connaître de nouvelles choses.

Pour cet élève le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme ne semble pas changer sa motivation scolaire.

K. évoque les moments où il peut parler avec l'enseignante qui sont dans la classe pendant que les autres vont en récréation, mais il dit n'avoir jamais parlé avec elle pendant ces moments-là. L'élève explique qu'il n'a pas discuté avec l'enseignante, car il n'en éprouvait pas le besoin. « *C'est pas que j'ai pas envie, c'est que j'ai rien à dire.* » Il l'aurait fait s'il avait eu des problèmes. Mais il dit ne pas en avoir, par conséquent, il ne discute pas individuellement avec l'enseignante. Il semble donc avoir confiance en l'enseignante, de plus la relation semble facilitée, puisqu'il n'hésite pas à demander des explications lorsqu'il ne comprend pas quelque chose. L'élève raconte que la maîtresse lui réexplique plus en détail et lui donne un exemple afin qu'il comprenne mieux une notion. L'enseignante encourage et félicite K., qui semble valorisé.

L'élève raconte quelques éléments de sa vie en dehors de l'école, mais cela semble surtout se passer lorsqu'une occasion se présente. « *Quand c'est les copains qui parlent de leur métier bah du coup je raconte un peu. [...] Surtout son travail parce qu'il fait les pompiers*

de l'air. » Mais ces conversations ne semblent pas très importantes pour K. « *-J'parle comme ça. – Tu parles comme ça, mais ça n'a pas une grande importance ? – Non pas trop.* » Il dit être satisfait de sa communication avec l'enseignante et ne souhaite pas discuter davantage. De même, le temps individuel accordé en classe, lui est suffisant, il ne souhaite pas en disposer plus avec l'enseignante.

Bien que l'élève et l'enseignante semblent avoir une relation essentiellement pédagogique, il semble que cette relation participe au goût de l'élève pour l'école. Il semble en effet apprécier l'enseignante et évoque de nouveau l'ambiance de la classe. « *Bah parce qu'on rigole.* » L'élève cite également « *Après elle explique bien donc heu, après elle me confie pleins de trucs, en sortie elle me confie l'appareil photo et tout ça, donc heu bah c'est bien.* » Cet élève semble apprécier la confiance que l'enseignante lui porte.

Les parents de l'élève semblent impliqués dans la scolarité de K., la mère de l'élève semblerait régulièrement discuter avec l'enseignante lorsqu'elle vient chercher K. à la sortie de l'école. Les sœurs aînées de K. l'ont déjà accompagné en sorties scolaires et bien que K. fasse ses devoirs seul, ses parents les contrôlent. K. ressent peut-être ce sentiment d'implication de ses parents et de sa famille, ce qui peut participer à son intérêt pour l'école.

Pour cet élève, l'erreur n'est pas perçue comme pénalisante, il dit qu'il va la corriger, sans que cela l'affecte particulièrement. L'enseignante semble rassurer les élèves. « *Non elle dit, bah elle dit gentiment.* » Bien que l'erreur n'apparaisse pas comme pénalisante pour l'élève, celui-ci, qui se sent en confiance lorsqu'il fait des exercices, mais semble plus douter lorsqu'il s'agit d'un contrôle. Cela semble une nouvelle fois due à la notation. « *Bah moi j'me dis des fois, j'suis pas très sûr, parce que si tu t'attends à une bonne note et qu'après t'as une mauvaise note, bah...* »

Par ailleurs, cet élève est le premier à dire qu'il peut refaire son évaluation même s'il est seul à ne pas l'avoir réussi.

K. pense qu'il existe un lien entre le fait qu'il s'entende bien avec l'enseignante, et sa motivation scolaire (à venir à l'école et à s'impliquer dans son travail). « *-Ouais, tu penses que c'est lié ? -Oui.* »

Représentations de la relation éducative chez l'élève et effets sur sa motivation scolaire

Enseigner implique de fortes composantes relationnelles entre l'enseignant et les élèves. Cela est inévitable puisque l'école est un lieu social. Au cours de cette recherche, nous avons voulu savoir si la relation éducative qui regroupe la relation pédagogique et une relation ayant une dimension plus sociale pouvait influencer la motivation des élèves, et par conséquent favoriser leur entrée dans le processus d'apprentissage. La motivation apparaissant en effet comme un élément essentiel afin que les élèves s'inscrivent dans ce processus d'apprentissage. Néanmoins, elle demeure une notion complexe et difficile à définir tant elle regroupe d'aspects différents et est liée à une multitude de facteurs. L'analyse des onze entretiens qui ont été réalisés avec des élèves de CM2, montre que la relation éducative peut être une source de motivation pour certains élèves, mais que cela n'est pas le cas pour tous. Aussi ce mémoire se propose de prendre en compte les représentations des élèves sur leur relation avec leur enseignant et leur motivation et d'établir différents liens afin de comprendre ce qui favorise l'intérêt pour les apprentissages des élèves. Les différents facteurs pouvant intervenir sur la motivation de l'élève seront également présentés au sein de cette recherche.

Mots clés : Motivation-Relation éducative- Élèves- Enseignants-Représentations

Representations of the educational relation for the pupil and effects on his school motivation

Teaching involves strong relational components between the teacher and the pupils. It is inevitable because the school is a social place. During this research we wanted to know if the educational relation which includes the teaching relation and a relation having a more social aspect, could influence the pupils' motivation, and therefore favor their entry in the process of learning. The motivation appearing indeed as an essential element for the pupils in order to join this process of learning. Nevertheless, it remains a complex and difficult notion to define so much that it contains different aspects and is connected to a multitude of elements. The analysis of eleven interviews which were carry out with pupils of 5th grade, shows that the educational relation can be a source of motivation for some pupils, but that it is not the case for all. Also this report suggests taking into account the representations of the pupils on their relation with their teacher and their motivation and establishing various links in order to understand what favors the interest for the pupils' learnings. The various elements which can intervene on the pupil's motivation will also be explain within this research.

Key words : Motivation-Educational relation-Pupils-Teachers-Representations