

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Faculté des lettres et des langues**  
**Département de Français**  
**République Démocratique et Populaire**



**Mémoire de Master en didactique des langues étrangères**

**Intitulé:**

**Rôle de la motivation dans la réussite scolaire :  
Étude des facteurs influençant la persévérance  
chez les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire**

**Présenté par : Mme Meriem TEGGARI**

**Membres du jury:**

**Président : M. Abdelkader BELKHITER, Maître de conférences "A", UATL**

**Examineur: M. Tayeb KHENCHA, Maître -assistant "A", UATL**

**Directrice de recherche : Mme Noura BEDRAOUI, Maître -assistant "A", UATL**

**Année universitaire : 2024 – 2025**

## REMERCIEMENTS

À l'heure où s'achève ce travail de mémoire, je ressens le besoin profond d'exprimer ma gratitude envers celles et ceux dont la présence, le soutien et les conseils avisés ont jalonné ce chemin d'étude et de réflexion.

Je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à ma directrice de recherche **Noura BEDRAOUI** qui a eu l'amabilité et la gentillesse de diriger ce travail de recherche et a su éclairer mon cheminement scientifique.

Son regard critique et sa confiance constante ont constitué une source précieuse d'encouragement, me poussant à aller toujours au-delà de l'évidence et à approfondir ma réflexion.

J'adresse mes plus sincères remerciements aux honorables membres du jury : Monsieur le Président, **Abdelkader BELKHITER** et Monsieur l'Examineur, **Tayeb KHENCHA**, dont la présence éclairée en cette séance confère à ce mémoire non seulement sa validité académique, mais aussi la noblesse d'un regard expert. Leur participation attentive et bienveillante rehausse, par son exigence et sa rigueur, la portée de ce travail, que je leur sou mets avec humilité et reconnaissance.

Je tiens à saluer chaleureusement mes enseignants et l'équipe pédagogique du département de français dont l'engagement constant et la générosité humaine ont jalonné mon parcours universitaire avec bienveillance et exigence.

À mes proches — famille et amis —, je dois un soutien moral indéfectible, fait d'encouragements discrets, de patience attentive et de confiance silencieuse. Leur présence bienveillante a été pour moi un rempart contre le doute et une source constante d'élan.

Enfin, je remercie toutes celles et ceux qui, parfois dans l'ombre, ont contribué à rendre possible l'élaboration de ce travail, en offrant un regard, un conseil, ou simplement un mot d'encouragement au moment opportun.

À toutes et tous, je dédie humblement ce mémoire, convaincue que chaque effort d'intelligence et de persévérance n'est jamais tout à fait solitaire, mais s'inscrit dans une trame invisible de soutiens mutuels et de transmissions silencieuses.

## **DEDICACE**

À mes parents bien-aimés, mon père Abdelkader et ma mère Rokia dont l'amour inconditionnel, les sacrifices silencieux et la présence rassurante ont été les fondements solides de mon cheminement.

À mes frères — Habib, Ibrahim et Houssam — compagnons fidèles de l'enfance, dont le soutien discret et les paroles fraternelles ont su réchauffer les moments d'effort.

À mon époux, Ahmed, dont la patience, la compréhension et l'appui indéfectible m'ont portée dans les instants de doute comme dans les élans de persévérance.

À mon fils Safwane, lumière de mes jours, dont le sourire a été ma plus belle motivation et ma plus douce source d'inspiration.

À ma belle-mère, Kheira, pour sa bienveillance et son respect, qui ont su apaiser les exigences du quotidien.

À mes belles-sœurs — Fatima, Fatiha, M'barka et Romaïssa — pour leurs marques d'affection, leur présence généreuse et leurs encouragements sincères.

Et à mes beaux-frères — Hadj Mohamed, Moussa et Houssam — pour leur considération fraternelle et leur soutien respectueux.

À vous tous, je dédie ce travail, en gage de ma gratitude la plus profonde.

## **Résumé**

Intitulé « *Rôle de la motivation dans la réussite scolaire : étude des facteurs influençant la persévérance chez les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire* », ce mémoire s'inscrit dans une réflexion didactique profonde sur les conditions d'un apprentissage durable à l'école primaire. Il s'attache à explorer les ressorts complexes de la motivation scolaire, envisagée non comme un simple moteur individuel, mais comme un construit dynamique, façonné par les interactions entre l'élève, le milieu éducatif et les représentations sociales de la réussite.

En mobilisant un cadre théorique pluridisciplinaire, Nous avons articulé les contributions de la psychologie de l'apprentissage (Maslow, Bandura, Deci & Ryan, Viau) aux approches critiques et sociologiques de l'école (Dubet, Rochex, Meirieu), afin de mieux cerner les mécanismes par lesquels certains élèves s'engagent avec constance dans les apprentissages, tandis que d'autres peinent à maintenir leur effort scolaire. L'enquête empirique, menée dans une école publique à Laghouat, repose sur une méthodologie mixte combinant questionnaires, entretiens et observations in situ. Les résultats mettent en évidence des facteurs motivationnels déterminants : qualité du climat scolaire, valorisation de l'effort, reconnaissance par l'adulte, sens attribué aux tâches scolaires, mais aussi poids des déterminismes sociaux et inégalités de rapport au savoir. L'étude conclut à la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques à l'aune d'une éthique de la confiance et de la reconnaissance. Elle invite les enseignants à créer des environnements porteurs, capables de nourrir la motivation intrinsèque des élèves, de soutenir leur persévérance, et de faire de l'école un lieu d'émancipation plutôt qu'un espace de tri social.

## **Mots-clés**

Motivation scolaire, relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant, éducation en tant que levier d'émancipation, engagement actif de l'apprenant, climat éducatif au sein de l'établissement scolaire.

## **Abstract**

Entitled "*The Role of Motivation in Academic Success: A Study of the Factors Influencing Perseverance Among Fourth Grade Pupils*", this dissertation contributes to a deep didactic reflection on the conditions required for lasting learning in primary education. Rather than viewing motivation as a purely internal drive, this study approaches it as a dynamic construct shaped by the interplay between the learner, the educational environment, and the prevailing social representations of success.

Drawing on a multidisciplinary theoretical framework, it combines insights from learning psychology (Maslow, Bandura, Deci & Ryan, Viau) with critical and sociological perspectives on schooling (Dubet, Rochex, Meirieu). This theoretical articulation aims to shed light on the mechanisms that foster sustained engagement in some learners, while others struggle to maintain academic effort. The empirical investigation, conducted in a public primary school in Laghouat, adopts a mixed-methods approach involving questionnaires, interviews, and in situ observations.

The findings highlight several key motivational determinants: the quality of the school climate, the valorization of effort, adult recognition, the perceived meaning of school tasks, as well as the enduring influence of social determinism and unequal relationships to knowledge. The study concludes by underlining the urgent need to rethink pedagogical practices through the lens of an ethic of trust and recognition. It advocates for the creation of supportive learning environments that nurture students' intrinsic motivation, encourage perseverance, and position the school as a space for emancipation rather than a mechanism of social stratification.

## **Keywords :**

Motivation, student–teacher relationship, emancipatory education, learner engagement, school climate.

## الملخص

يحمل هذا البحث عنوان « دور الدافعية في النجاح الدراسي: دراسة للعوامل المؤثرة في المثابرة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ». ويأتي في سياق تفكير بيداغوجي معمق في شروط التعلم المستدام داخل المدرسة الابتدائية، حيث يسعى إلى استكشاف آليات الدافعية المدرسية، لا باعتبارها مجرد دافع داخلي فردي، بل كبنية متحوّلة تتشكّل من خلال التفاعل المتبادل بين التلميذ، والمحيط التربوي، والتمثّلات الاجتماعية للنجاح.

وانطلاقاً من إطار نظري تعددي المقاربات، قمنا بتركيب منهجي بين إسهامات علم النفس التربوي (ماسلو، باندورا، ديسي ورايان، فيو) ومقاربات نقدية وسوسولوجية في علوم التربية (دوباي، روشكس، وميريو)، قصد الإحاطة الدقيقة بالآليات التي تدفع بعض التلاميذ إلى التعلّق المستمر بالتعلّم، في حين يُظهر آخرون صعوبة في الاستمرار والمثابرة داخل المسار الدراسي.

وقد أُجريت الدراسة الميدانية في مؤسسة تعليمية عمومية بولاية الأغواط، واعتمدنا فيها منهجاً مزدوجاً يجمع بين الاستبيانات، والمقابلات النصف موجهة، والملاحظة المباشرة داخل السياق الطبيعي للفعل التربوي. وأسفرت النتائج عن إبراز عوامل دافعية حاسمة، منها: جودة المناخ المدرسي، تثمين الجهد المبذول، الاعتراف الرمزي من طرف الراشد، المعنى المُضفى على المهام التعليمية، فضلاً عن تأثير المحددات الاجتماعية، وتفاوتات العلاقة مع المعرفة.

وتخلص هذه الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في الممارسات التربوية على ضوء أخلاقيات الثقة والاعتراف، كما تدعو المعلمين إلى تهيئة بيئات تعليمية محفّزة، قادرة على تغذية الدافعية الذاتية لدى المتعلمين، وتعزيز روح المثابرة لديهم، وجعل المدرسة فضاءً للتحقّق الإنساني، لا مجرد أداة للفرز الاجتماعي.

## الكلمات المفتاحية

الدافعية نحو التعلّم، العلاقة التربوية بين المتعلم والمعلّم، التربية كوسيلة للتحرّر، انخراط المتعلّم في مسار التعلّم، المناخ التربوي داخل المؤسسة المدرسية.

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| REMERCIEMENTS .....  | 2  |
| DEDICACE .....   | 3  |
| Résumés.....   | 4  |
| <b>Introduction générale</b> .....   | 1  |
| <b>1 : Chapitre I : Fondements théoriques de la motivation et de la persévérance scolaires</b> .....       | 8  |
| 1. La motivation scolaire à la lumière de la théorie des besoins.....                                      | 10 |
| 2. L'auto-efficacité, facteur de la motivation scolaire et de la persévérance .....                        | 13 |
| 3. La théorie de l'autodétermination au service de la motivation scolaire .....                            | 16 |
| 4. Comprendre et dynamiser la motivation scolaire en situation d'apprentissage .....                       | 19 |
| 5. Rapport au savoir, justice scolaire et dynamique motivationnelle.....                                   | 22 |
| 6. Capital culturel, reproduction sociale et enjeux de la motivation scolaire .....                        | 25 |
| 7. Les choix rationnels, les inégalités scolaires et la dynamique de la persévérance .....                 | 28 |
| 8. Inégalités d'apprentissage, rapport au savoir et enjeux de la persévérance scolaire ...                 | 30 |
| 9. Donner du sens aux apprentissages pour nourrir la motivation scolaire.....                              | 33 |
| 10. La gestion mentale, la connaissance de soi et la motivation scolaire .....                             | 36 |
| 11. Développement cognitif, structuration de la pensée et implication dans la motivation scolaire.....     | 40 |
| 12. Engagement scolaire, démobilisation et facteurs de persévérance .....                                  | 44 |
| 13. L'évaluation scolaire, la dynamique motivationnelle et la construction de la persévérance .....        | 47 |
| <b>Chapitre 2 : Démarche méthodologique</b> .....  | 55 |
| 1. Présentation du contexte institutionnel et scolaire de l'étude .....                                    | 57 |
| 1.1. Présentation de l'école .....   | 60 |
| 1.2. Présentation des outils d'enquête .....   | 64 |
| 1.2.1. Les entretiens semi-directifs : pour une compréhension en profondeur.....                           | 66 |
| 1.2.2. L'observation en contexte scolaire : appréhender l'engagement en situation authentique .....        | 68 |
| 2. Articulation triangulée des outils méthodologiques : une stratégie de légitimation interprétative ..... | 69 |
| 3. Procédure de recueil et traitement des données .....  | 71 |
| 3.1. Étapes préparatoires à la collecte .....  | 71 |
| 3.2. Déroulement du recueil des données : temporalité, posture et dispositifs .....                        | 72 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Chapitre 3 :</b> .....  | 74  |
| <b>Analyse et interprétation des résultats</b> .....   | 74  |
| 1. Profil général des élèves : perception de soi et rapport à l'école .....  | 76  |
| 4. Stratégies de traitement et d'analyse des données .....   | 83  |
| 1.1. Sentiment de compétence scolaire : entre aspiration confiante et fragilité conditionnelle<br>85               |     |
| 1.2. Valeur perçue des apprentissages : entre finalité utilitaire et quête de sens.....                            | 86  |
| 1.3. Rapport affectif à l'école : entre attachement, ambivalence et fragilisation identitaire ...                  | 87  |
| 2. Dynamique de l'engagement scolaire : entre mobilisation et démobilisation .....                                 | 88  |
| 2.1. Engagement comportemental : entre participation visible et persistance variable.....                          | 89  |
| 2.2. Engagement affectif : entre appartenance scolaire et vulnérabilité émotionnelle .....                         | 90  |
| 2.3. Engagement cognitif : entre mobilisation stratégique et passivité intellectuelle.....                         | 90  |
| 3. Obstacles perçus à la motivation et à la persévérance .....   | 92  |
| 3.1. Le poids des évaluations et la peur de l'échec .....  | 93  |
| 3.2. Sentiment d'injustice scolaire et démobilisation silencieuse .....  | 94  |
| 3.3. Facteurs extra-scolaires inhibiteurs : entre empêchements silencieux et discontinuités<br>éducatives.....     | 95  |
| 4. Facteurs soutenant la motivation et la persévérance : dynamiques de consolidation et<br>leviers éducatifs ..... | 96  |
| 4.1. Le rôle déterminant du soutien enseignant : vers une pédagogie de la reconnaissance ...                       | 97  |
| 4.2. Valorisation de l'effort et sentiment de progression : construire une éthique du<br>cheminement .....         | 98  |
| 4.3. Climat de classe, entraide et dynamique collective.....   | 99  |
| 5. Discussion générale.....  | 102 |
| Références .....   | 111 |
| bibliographiques .....   | 111 |
| Références bibliographiques.....   | 112 |

# **Introduction générale**

Dans l'univers complexe et évolutif des sciences de l'éducation, la problématique de la réussite scolaire s'impose comme une préoccupation majeure, tant par son influence déterminante sur les trajectoires individuelles que par ses répercussions profondes sur le devenir des sociétés contemporaines. En effet, au-delà de la simple acquisition de savoirs, réussir à l'école revient à s'inscrire dans un processus de construction identitaire, d'intégration sociale et d'émancipation intellectuelle. La réussite scolaire, en ce sens, ne saurait être réduite à une série de performances mesurables : elle constitue le fruit d'interactions multiples entre facteurs cognitifs, affectifs, sociaux et pédagogiques. Elle reflète, en filigrane, les inégalités persistantes et les dynamiques d'inclusion ou d'exclusion qui traversent les systèmes éducatifs.

Dans cette perspective, la motivation des élèves et leur capacité à persévérer face aux exigences scolaires apparaissent aujourd'hui comme des enjeux fondamentaux, non seulement pour garantir l'égalité des chances, mais aussi pour lutter contre l'échec scolaire précoce, source d'inégalités sociales durables.

C'est dans ce contexte d'attention accrue portée aux déterminants internes de la réussite éducative que s'inscrit le présent travail, consacré à l'étude des facteurs influençant la motivation et la persévérance scolaire chez des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. À ce stade de la scolarité, où se stabilisent les acquisitions fondamentales et où émergent les premiers jugements de valeur sur soi en tant qu'apprenant, comprendre ce qui pousse un élève à persévérer ou, au contraire, à décrocher silencieusement, revêt une importance capitale. Le rôle de la motivation, longtemps sous-estimé dans les politiques éducatives traditionnelles, est désormais reconnu comme un levier décisif, tant au niveau individuel qu'institutionnel.

Le choix de traiter de **la motivation et de la persévérance** en 4<sup>e</sup> année primaire dans notre mémoire de master s'explique par plusieurs raisons majeures. D'une part, cette période constitue un tournant développemental : l'élève se situe à l'interface entre l'apprentissage fondamental et les prémices d'une pensée plus

abstraite, période au cours de laquelle le sentiment de compétence scolaire se structure de manière durable.

D'autre part, l'actualité éducative témoigne d'une préoccupation croissante envers les phénomènes de démobilité scolaire dès le primaire, longtemps invisibilisés au profit du traitement du décrochage au secondaire.

Explorer précocement les facteurs de persévérance apparaît dès lors comme un enjeu scientifique et pratique, susceptible de nourrir des actions éducatives préventives et non curatives.

Enfin, ce sujet présente un intérêt pratique immédiat, tant pour les enseignants que pour les décideurs éducatifs, en apportant des éléments de compréhension susceptibles d'orienter les pratiques pédagogiques vers plus d'efficacité, d'équité et d'humanité.

Dès lors, la question centrale qui guide cette recherche peut être formulée ainsi : Quels sont les facteurs individuels, pédagogiques et contextuels qui favorisent ou freinent la motivation et la persévérance scolaires chez les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, et comment ces dynamiques peuvent-elles être mobilisées pour mieux soutenir leur réussite éducative ?

Partant des apports théoriques et des observations de terrain, trois hypothèses principales orientent l'investigation :

Premièrement (H1), Nous partons du principe que le degré perçu de compétence scolaire, autrement dit la conviction intime qu'a l'élève de pouvoir réussir les tâches académiques qui lui sont proposées, entretient une corrélation positive avec sa capacité à persévérer face aux obstacles. Ainsi, plus l'élève se sent capable, plus il manifeste une propension à s'engager durablement dans l'effort.

Deuxièmement (H2), la qualité de l'interaction pédagogique, notamment la nature du lien affectif et cognitif entre l'apprenant et l'enseignant, ainsi que le climat relationnel qui règne au sein de la classe, sont envisagés comme des leviers déterminants dans le processus d'engagement scolaire. Ces facteurs socio-affectifs peuvent, en effet, favoriser un sentiment d'appartenance et renforcer la motivation intrinsèque.

Troisièmement (H3), il est établi que les dimensions extra-scolaires – telles que le degré de soutien familial, les conditions de vie, et l’environnement socio-économique global de l’enfant – exercent une influence non négligeable sur l’émergence ou l’érosion des mécanismes motivationnels. Ces paramètres externes, bien que souvent considérés comme périphériques, jouent un rôle structurant dans l’élaboration du rapport au savoir.

Ce mémoire s’inscrit dans une perspective compréhensive qui vise à élucider les mécanismes complexes qui soutiennent ou, à l’inverse, fragilisent la motivation et la persévérance scolaire chez les élèves de quatrième année primaire, période charnière au cours de laquelle s’enracinent les premières représentations durables du rapport au savoir, à soi et à l’école. Dans cette optique, l’objectif principal consiste à analyser les dynamiques intriquées entre facteurs personnels, pédagogiques et contextuels, afin de mieux saisir les ressorts de l’engagement scolaire à cet âge sensible. Ainsi, plusieurs objectifs spécifiques ont été définis pour orienter la démarche : tout d’abord, il s’agira d’identifier les profils motivationnels dominants dans la population étudiée, afin de cerner les modalités différenciées d’adhésion aux activités scolaires ; ensuite, l’analyse portera sur l’impact du sentiment de compétence et de la qualité du climat pédagogique perçu, ces deux dimensions étant reconnues pour leur rôle décisif dans la régulation motivationnelle ; de surcroît, l’étude s’attachera à mettre en lumière l’influence des réalités extra-scolaires – notamment familiales et socioculturelles – sur les trajectoires d’engagement et de décrochage potentiel ; enfin, à la lumière des résultats obtenus, seront formulées des propositions pédagogiques concrètes, destinées à nourrir la réflexion didactique et à favoriser des pratiques éducatives inclusives, adaptées aux besoins motivationnels des élèves à un moment clé de leur parcours scolaire.

Dans le but de cerner avec justesse les mécanismes subtils qui sous-tendent la motivation et la persévérance scolaires, cette étude s’est délibérément inscrite dans une démarche méthodologique plurielle, articulant de manière complémentaire les apports de l’approche quantitative et les éclairages profonds de l’analyse qualitative.

Cette orientation, résolument ancrée dans une logique de complexité, vise à appréhender les réalités éducatives dans toute leur épaisseur, en croisant données chiffrées et récits d'expérience. Ainsi, le dispositif d'enquête s'est structuré autour de trois outils essentiels. Premièrement, un questionnaire semi-structuré a été administré à un échantillon raisonné d'élèves de quatrième année primaire, dans l'objectif de recueillir des indicateurs mesurables relatifs aux dimensions motivationnelles. Deuxièmement, des entretiens semi-directifs ont permis d'accéder à la parole singulière des apprenants, de sonder leurs représentations du monde scolaire, leurs sentiments d'auto-efficacité, ainsi que les tensions ou leviers qui jalonnent leur parcours éducatif. Troisièmement, des observations prolongées ont été menées au sein même de l'espace classe, dans une perspective d'immersion, afin de saisir les comportements, interactions et attitudes révélatrices de l'engagement ou du retrait scolaire. Le traitement des données a, quant à lui, mobilisé une double analyse : descriptive pour les résultats quantitatifs, et thématique pour les matériaux issus des entretiens et observations. L'ensemble de cette démarche s'est fondé sur le principe de triangulation méthodologique, garantissant une convergence des regards, une validation croisée des résultats, ainsi qu'un approfondissement interprétatif indispensable à une compréhension fine et nuancée du phénomène.

La présente recherche se structure autour de quatre chapitres fondamentaux, conçus selon une articulation progressive et cohérente, en adéquation avec la logique épistémologique et méthodologique qui a guidé l'ensemble du travail. Cette organisation, loin d'être arbitraire, répond à la nécessité d'une construction scientifique graduelle, permettant de passer du cadrage conceptuel aux ancrages empiriques, puis à l'analyse interprétative des résultats. Chacun de ces volets contribue, à sa manière, à éclairer les mécanismes pluriels et souvent imbriqués qui sous-tendent la motivation et la persévérance scolaires chez les élèves de quatrième année primaire, à un âge où s'esquissent les premiers rapports structurants à l'institution scolaire. Ainsi, ces chapitres ne se juxtaposent pas, mais s'enchaînent dans une logique cumulative, chaque étape venant approfondir, nuancer ou interroger les acquis des précédentes.

Il s'agit, en définitive, de dégager une compréhension globale et située du phénomène étudié, en tenant compte des dimensions à la fois individuelles, relationnelles, pédagogiques et contextuelles qui le traversent.

Le chapitre inaugural établit le socle théorique de la recherche. Il convoque un ensemble cohérent de cadres conceptuels empruntés à la psychologie cognitive, aux sciences de l'éducation et aux théories motivationnelles contemporaines. Y sont mobilisés, dans une perspective critique et croisée, les travaux de Maslow sur la hiérarchisation des besoins fondamentaux, les analyses de Bandura relatives au sentiment d'efficacité personnelle, la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan, ainsi que les réflexions de Viau, Dubet et Rochex, qui permettent d'analyser les déterminants socio-éducatifs de l'engagement scolaire et les mécanismes du décrochage. L'objectif de ce chapitre est de construire une assise conceptuelle solide, à même de guider les étapes ultérieures de l'investigation.

Le deuxième chapitre se consacre à la démarche méthodologique retenue. Il explicite les choix épistémologiques sous-jacents, en précisant les fondements théoriques qui ont orienté la construction de l'enquête. Il décrit également le cadre contextuel dans lequel s'est déployée la recherche, les critères de sélection de l'échantillon, les modalités de passation des instruments de recueil de données — qu'il s'agisse d'outils quantitatifs ou qualitatifs — ainsi que les méthodes d'analyse choisies. Une attention particulière est portée à la triangulation des données, gage de crédibilité, de validité interne et de richesse interprétative.

Le troisième chapitre, à visée analytique, s'attache à l'examen des données empiriques issues du terrain. Il met en lumière les configurations motivationnelles caractéristiques de la population cible, identifie les obstacles récurrents entravant la persévérance scolaire, et met en exergue les leviers de mobilisation identifiés. Cette étude s'enrichit de verbatims représentatifs, d'illustrations issues de situations d'apprentissage réelles, et d'une lecture croisée des résultats, à la lumière des postulats théoriques énoncés précédemment.

À cette démarche, ce mémoire tend à mettre en exergue les dynamiques complexes qui sous-tendent l'engagement scolaire des élèves, en croisant les regards théoriques, méthodologiques et empiriques. Il aspire à contribuer, modestement mais résolument, à la réflexion sur une école plus inclusive, plus compréhensive, et mieux armée pour accompagner, soutenir et valoriser les efforts souvent silencieux de ses jeunes apprenants.

# **Chapitre 1 :**

**Fondements théoriques de la motivation et de la persévérance scolaires**

Loin d'être un concept univoque et stable, la motivation scolaire apparaît aujourd'hui comme une construction dynamique, influencée à la fois par des facteurs internes — besoins fondamentaux, perception de soi, désir d'accomplissement — et par des facteurs contextuels — qualité des interactions pédagogiques, climat scolaire, attentes institutionnelles.

Avant d'envisager l'étude empirique proprement dite, il est donc nécessaire de revenir sur les cadres théoriques majeurs qui permettent d'éclairer la genèse, l'évolution et parfois l'érosion de la motivation scolaire au cours du cheminement éducatif. Une compréhension des travaux fondateurs est indispensable pour analyser avec pertinence les mécanismes qui soutiennent, fragilisent ou relancent l'engagement scolaire des élèves, en particulier à une étape aussi déterminante que la 4<sup>e</sup> année primaire.

Loin de toute visée exclusivement descriptive, ce chapitre liminaire ambitionne d'opérer une traversée critique des modèles théoriques majeurs ayant balisé la réflexion contemporaine sur les dynamiques motivationnelles et les processus de persévérance scolaire. Une telle démarche se justifie d'autant plus que l'étape ciblée par cette étude — celle de la quatrième année de l'enseignement primaire — constitue un moment charnière, où se cristallisent de manière parfois silencieuse des attitudes d'adhésion ou, au contraire, de rupture vis-à-vis du rapport au savoir et à l'institution scolaire. Il s'agira dans un premier temps, d'examiner l'approche humaniste de la motivation telle qu'elle fut pensée par Abraham Maslow, dont le schéma de la hiérarchie des besoins demeure une référence incontournable pour penser l'articulation entre les besoins fondamentaux de l'élève et l'émergence du désir d'apprendre. Loin d'être une simple grille de lecture psychologique, ce modèle offre des clefs d'interprétation précieuses pour comprendre comment les conditions de satisfaction — ou de frustration — des besoins primaires influencent la disponibilité cognitive et affective nécessaire à l'engagement dans les apprentissages.

L'étude se penchera ensuite sur l'apport fondamental de la théorie sociocognitive de l'auto-efficacité, conceptualisée par Albert Bandura. Ce cadre explicatif met en exergue la manière dont la représentation qu'un élève se forge de ses propres aptitudes agit comme levier — ou, inversement, comme frein — à son engagement dans les apprentissages. Lorsque l'élève se perçoit comme capable de faire face aux défis scolaires, cette conviction nourrit une dynamique de persévérance et renforce la résistance aux découragements inhérents à tout processus éducatif. C'est donc bien à l'intérieur de ce rapport de soi à soi que se joue, en grande partie, la constance de l'effort.

Dans un second temps, l'analyse s'ouvrira à la perspective de la théorie de l'autodétermination, élaborée par Deci et Ryan, qui postule que l'ancrage profond de la motivation dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques essentiels : se sentir autonome dans ses choix, compétent face aux exigences, et relié aux autres dans une dynamique d'appartenance. Ces trois dimensions s'entrelacent pour former le socle d'une implication authentique et durable. En effet, lorsque le climat scolaire favorise la liberté d'agir, la reconnaissance des efforts et la qualité des relations, il devient un terrain fertile à l'épanouissement d'un désir d'apprendre qui ne se contente pas de répondre à l'attente de l'adulte, mais s'inscrit dans une démarche intériorisée et signifiante pour l'élève lui-même.

Pour clore ce parcours conceptuel, nous mobiliserons les apports des modèles pédagogiques de l'engagement développés par Rolland Viau et Michel Janosz, qui offrent une lecture articulée des mécanismes motivationnels à l'œuvre dans les situations d'apprentissage, en mettant l'accent sur les conditions didactiques et contextuelles propices à l'investissement scolaire. En parallèle, les perspectives sociologiques proposées par François Dubet, Raymond Boudon et Jean-Yves Rochex permettront de déplacer le regard vers les dimensions plus larges, systémiques et structurelles, qui traversent l'expérience scolaire et modulent, souvent de manière implicite, les inégalités de trajectoires, de reconnaissance et d'accès au savoir.

Il ne s'agira pas uniquement d'énumérer des théories ou de juxtaposer des cadres de pensée, mais bien de construire une architecture réflexive, où les approches dialoguent, s'interpellent, parfois se heurtent, pour offrir une intelligibilité des dynamiques à l'étude. Ce tissage critique entre les courants psychopédagogiques, didactiques et sociologiques visera à poser les fondations d'une analyse différenciée pour éclairer les réalités empiriques qui seront explorées dans les chapitres suivants. Nous commençons par celle d'Abraham Maslow, dont l'approche hiérarchique des besoins humains offre un éclairage structurant sur les conditions premières de l'engagement scolaire.

### **1. La motivation scolaire à la lumière de la théorie des besoins**

Dans le champ des sciences de l'éducation, rares sont les théoriciens ayant autant influencé la pensée pédagogique contemporaine qu'Abraham Maslow. À travers sa célèbre théorie de la hiérarchie des besoins, l'auteur propose un modèle dynamique et structurant de la motivation humaine, dont la pertinence dépasse largement les frontières de la psychologie pour irriguer les réflexions didactiques et les pratiques éducatives. Sa démarche, d'inspiration profondément humaniste, repose sur l'idée que les comportements humains ne sont ni aléatoires ni exclusivement conditionnés par l'environnement, mais s'inscrivent dans un mouvement de croissance progressive vers la réalisation de soi, à condition que certains besoins fondamentaux soient préalablement satisfaits.

Dans sa modélisation, les besoins humains s'articulent selon une stratification ascendante : des besoins physiologiques les plus élémentaires (comme la faim, le repos ou la sécurité) jusqu'aux aspirations supérieures que sont l'estime de soi, la reconnaissance sociale, et enfin l'accomplissement personnel. C'est en ce sens que Maslow affirme, dans une formule désormais canonique :

*« Ce que l'homme peut être, il doit l'être. Ce besoin, nous pouvons le nommer accomplissement de soi »<sup>1</sup>*

Ce postulat fonde toute sa théorie : l'individu, s'il en a la possibilité, tend spontanément vers l'actualisation de son potentiel.

---

<sup>1</sup> Maslow, A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1954, p. 91.

Cette dynamique, loin d'être réservée à une élite intellectuelle ou spirituelle, concerne tout être humain, et trouve dans le contexte scolaire un terrain particulièrement sensible à ses implications.

Maslow conçoit la motivation comme une force orientée vers un « devenir », une tension vers un état d'être plus riche, plus cohérent, plus humain. Il écrit ainsi :

*« L'être humain est ainsi constitué qu'il tend naturellement vers une forme d'être toujours plus accomplie »*<sup>2</sup>

Dans une perspective éducative, cette affirmation prend tout son sens : elle rappelle que l'élève est un sujet en devenir, dont l'investissement dans les apprentissages ne saurait être séparé de sa construction identitaire, affective et existentielle.

C'est pourquoi l'école, si elle prétend accompagner chaque élève dans son cheminement, ne peut ignorer les conditions de base nécessaires à l'émergence d'une motivation authentique. Avant même d'exiger des performances cognitives, elle doit veiller à garantir un cadre sécurisant, stable, empreint de respect et de reconnaissance. En l'absence de ces conditions, l'élève restera psychologiquement captif des besoins primaires, sans pouvoir accéder aux niveaux supérieurs de développement personnel. Ainsi, la satisfaction des besoins fondamentaux constitue le socle invisible mais indispensable de tout engagement scolaire durable. Maslow, dans une perspective éthique et politique, élargit cette réflexion à l'institution éducative elle-même. Il affirme que :

*«L'une des fonctions essentielles d'une éducation authentiquement démocratique [...] consiste à aider les individus à devenir plus sains et plus pleinement humains»*<sup>3</sup>

Cette vision confère à l'école une mission qui dépasse la seule transmission des savoirs : elle devient un lieu de croissance humaine, de construction de soi, de reconnaissance de l'altérité. Loin d'un dispositif normatif ou instrumentalisé, l'acte d'enseigner se redéfinit ici comme un accompagnement exigeant vers

---

<sup>2</sup> Maslow, A. H. *Toward a Psychology of Being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold, 1968, p. 25.

<sup>3</sup> Maslow, A. H. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press, 1971, p. 195.

l'humanisation de l'être, dans toutes ses dimensions. Cette conception s'inscrit dans une logique où la motivation scolaire n'est pas envisagée comme un facteur isolé, mais comme le reflet d'un équilibre plus large entre les besoins psychologiques de l'élève, les réponses institutionnelles de l'école et les médiations pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant. Elle anticipe, en ce sens, les travaux ultérieurs de Deci & Ryan sur l'autodétermination, ou encore ceux de Viau sur les processus dynamiques de l'engagement. Elle offre une assise théorique puissante pour penser l'élève non comme un récepteur passif de savoirs, mais comme un sujet actif, traversé de tensions, de désirs et d'attentes, dont l'école doit apprendre à reconnaître la singularité pour mieux l'accompagner. Ainsi, la contribution de Maslow dépasse la seule élaboration d'un modèle motivationnel : elle constitue un appel à repenser l'école comme espace éthique et anthropologique, au sein duquel l'élève est invité à devenir ce qu'il est en puissance, à la condition qu'on lui en offre les moyens. Dans cette perspective, l'acte éducatif n'est pas une entreprise de formatage, mais une œuvre de révélation, un lent travail de mise en lumière des potentialités enfouies.

Si la contribution d'Abraham Maslow permet d'ancrer la réflexion sur la motivation scolaire dans une vision holistique des besoins humains, elle ne saurait, à elle seule, épuiser la complexité des mécanismes qui sous-tendent l'engagement de l'élève dans l'apprentissage. En effet, au-delà de la satisfaction des conditions externes et internes à l'épanouissement, il demeure une dimension décisive que la théorie maslowienne effleure sans en saisir toute la portée : celle de la représentation que le sujet se forge de ses propres capacités à agir avec efficacité dans un contexte donné. C'est précisément à cette question que s'attache Albert Bandura, à travers le concept central d'auto-efficacité, qui constitue le cœur de sa théorie sociocognitive. En déplaçant le regard vers les processus d'autorégulation, de croyance personnelle et de contrôle perçu, Bandura offre une lecture complémentaire – et en bien des points novatrice – des dynamiques motivationnelles, en particulier dans le cadre scolaire. L'élève n'est plus seulement mû par ses besoins fondamentaux ou ses aspirations, mais aussi – et surtout – par la

conviction intime d'être en mesure de relever les défis d'apprentissage qui s'imposent à lui.

C'est donc dans cette continuité épistémologique que s'inscrit le développement suivant, lequel se propose d'explorer comment la perception de compétence chez l'élève, loin de constituer une donnée annexe, agit comme un levier déterminant de la persévérance scolaire, de la mobilisation de l'effort, et de la gestion des obstacles. En d'autres termes, l'auto-efficacité constitue non seulement un indicateur de motivation, mais aussi une force motrice en elle-même, capable de moduler les comportements, d'influencer la réussite et de structurer durablement le rapport au savoir.

## **2. L'auto-efficacité, facteur de la motivation scolaire et de la persévérance**

Bandura propose une approche renouvelée de la motivation à travers le concept d'**auto-efficacité** (*self-efficacy*), élaboré dans les années 1970. Cette notion, devenue centrale dans l'analyse des comportements d'apprentissage, repose sur un postulat fondateur : les croyances qu'un individu entretient à propos de ses propres capacités sont tout aussi déterminantes – sinon davantage – que ses compétences réelles. L'élève n'agit donc pas uniquement en fonction de ce qu'il sait ou sait faire, mais selon ce qu'il pense être capable de réussir.

Loin de réduire la motivation à un simple trait de personnalité ou à des stimuli extérieurs, Il la conçoit comme une dynamique cognitive construite autour de la perception subjective de l'efficacité personnelle. Ce regard intérieur agit comme un filtre interprétatif qui module l'effort, la résilience, l'attitude face à l'échec. Ainsi, un élève convaincu de sa compétence investira les tâches avec engagement, tolérera mieux les difficultés et fera preuve d'une endurance accrue. À l'inverse, un doute chronique quant à ses capacités engendrera des stratégies d'évitement, une faible tolérance à la frustration et un désengagement progressif, souvent interprété – à tort – comme un manque d'intérêt. Il identifie quatre sources principales à l'origine de ce sentiment d'auto-efficacité. La première, et sans doute la plus puissante, réside dans l'expérience personnelle de la réussite : chaque tâche surmontée alimente la conviction d'être capable de réussir à nouveau.

À cela s'ajoute l'observation de modèles proches, notamment les pairs : voir un camarade surmonter une difficulté similaire peut déclencher une projection positive sur soi. La persuasion verbale, troisième levier, souligne le rôle essentiel des paroles encourageantes émanant de figures significatives – enseignants, parents, camarades –, qui contribuent à renforcer la confiance en soi. Enfin, l'état émotionnel et physiologique intervient comme modulateur : le stress, la fatigue ou les affects négatifs peuvent amoindrir la perception de compétence, même chez un élève objectivement performant.

Ces éléments prennent une résonance particulière en milieu scolaire, où l'environnement pédagogique peut, selon les pratiques mises en œuvre, soit favoriser, soit fragiliser le développement de l'auto-efficacité. Un enseignant qui valorise les efforts plutôt que les résultats bruts, qui propose des objectifs accessibles et progressifs, qui dédramatise l'erreur et offre des modèles de réussite réalistes, contribue activement à consolider chez l'élève une image positive de lui-même en tant qu'apprenant. À l'opposé, un climat compétitif, axé sur la sanction ou l'échec, tend à saper cette confiance naissante.

L'impact de l'auto-efficacité sur la motivation et la persévérance scolaire est aujourd'hui bien établi. Les élèves qui disposent d'une forte croyance en leurs capacités fixent des objectifs plus élevés, font preuve de persistance face à l'obstacle, mobilisent des stratégies d'autorégulation plus efficaces, et résistent mieux au découragement. Inversement, une faible auto-efficacité se traduit souvent par des attentes limitées, un désengagement rapide et une dépendance accrue aux aides extérieures. Dans cette optique, la démotivation n'est plus perçue comme un état figé ou une carence de volonté, mais comme l'effet d'un sentiment d'impuissance intériorisé. Cette problématique revêt une importance accrue à l'âge de 9–10 ans, moment charnière du parcours scolaire. À cet âge, l'élève devient plus sensible aux regards extérieurs, et engage une auto-évaluation plus fine de ses compétences, nourrie des comparaisons sociales et des feedbacks institutionnels. Il est alors d'autant plus crucial, pour les acteurs éducatifs, de mettre en place des pratiques différenciées qui visent à nourrir un sentiment de compétence maîtrisée :

découpage des tâches en sous-objectifs atteignables, valorisation des processus cognitifs mobilisés, encouragements ciblés et réduction de l'anxiété de performance doivent être envisagés comme des moyens de soutenir durablement l'engagement.

Dès lors, l'apport de Bandura ne se limite pas à un cadre théorique ; il réoriente la posture de l'enseignant, l'invitant à considérer que chaque interaction pédagogique participe à façonner la croyance qu'a l'élève en sa propre valeur académique. L'auto-efficacité n'est ni innée, ni immuable : elle se construit, s'entretient, et peut être significativement modifiée par l'action éducative. En cela, la réussite scolaire ne dépend pas uniquement des contenus transmis, mais aussi – et surtout – du climat psychologique dans lequel l'élève apprend à se percevoir comme sujet capable. Former des élèves persévérants ne revient donc pas simplement à enseigner des méthodes, mais à bâtir des représentations positives de soi, en tant qu'apprenants capables de progresser. C'est cette construction identitaire, patiente et quotidienne, que l'auteur nous invite à reconnaître comme un enjeu central de toute démarche éducative exigeante et inclusive.

À la lumière des travaux d'Albert Bandura, il apparaît que le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle pivot dans l'orientation et la stabilité de l'engagement scolaire. Toutefois, si cette approche éclaire avec excellence la manière dont les élèves jugent leur aptitude à réussir, elle ne permet pas à elle seule de rendre compte de la nature même des motivations qui sous-tendent leurs conduites d'apprentissage. En d'autres termes, croire en sa capacité d'agir constitue une condition nécessaire à la persévérance, mais ne suffit pas à expliquer pourquoi un élève choisit de s'investir dans une tâche donnée, ni ce qui confère du sens à cette mobilisation.

C'est précisément ce déplacement du regard – du *pouvoir faire* vers le *vouloir faire* – que proposent Edward Deci et Richard Ryan à travers leur théorie de l'autodétermination, devenue une référence incontournable dans l'analyse contemporaine de la motivation en contexte éducatif. En s'interrogeant sur les forces qui orientent le comportement humain de manière autonome ou contrôlée,

ces auteurs ouvrent une réflexion plus fine sur la qualité de la motivation, sa source, sa stabilité et ses effets sur l'apprentissage.

Ainsi, après avoir exploré comment la perception de compétence personnelle façonne l'attitude de l'élève face aux défis scolaires, il convient désormais de s'attarder sur les conditions affectives, sociales et institutionnelles qui favorisent l'émergence d'une motivation autodéterminée, c'est-à-dire librement choisie, profondément intégrée et durablement mobilisatrice. C'est à cette articulation – entre autonomie, compétence et appartenance – que s'attèle le cadre théorique de Deci et Ryan, dont l'apport à la compréhension de la motivation scolaire mérite une analyse approfondi

### **3. La théorie de l'autodétermination au service de la motivation scolaire**

Après avoir exploré les travaux de Bandura sur l'auto-efficacité, lesquels mettent en lumière le rôle structurant de la croyance en sa propre compétence, il convient désormais de se tourner vers une approche complémentaire, mais tout aussi déterminante dans la compréhension des dynamiques motivationnelles à l'école : celle proposée par Edward Deci et Richard Ryan, à travers leur Théorie de l'Autodétermination (*Self-Determination Theory*). Ce modèle, élaboré dès les années 1980, introduit une perspective profondément novatrice, en ce qu'il dépasse les lectures purement mécanistes ou conditionnalistes de la motivation, souvent réduite à la simple réaction à des renforcements externes. En effet, à rebours des approches traditionnelles centrées sur le couple récompense-sanction, Deci et Ryan postulent que l'engagement humain s'enracine avant tout dans une dynamique interne, que chaque individu porte en lui, et qui ne demande qu'à être activée dans des conditions propices. Selon eux, la motivation n'est pas un état figé, ni une donnée univoque, mais s'inscrit dans un continuum évolutif, allant de l'amotivation totale – absence d'intention d'agir – jusqu'à la motivation pleinement autodéterminée, fondée sur le plaisir d'apprendre, la curiosité, ou l'intérêt personnel.

Ce cadre théorique repose sur l'hypothèse centrale selon laquelle trois besoins psychologiques fondamentaux doivent être satisfaits pour que cette motivation s'épanouisse durablement. D'une part, le besoin de compétence, qui renvoie à la perception de son efficacité dans l'action ; d'autre part, le besoin d'autonomie, entendu comme la possibilité de choisir, de décider, et de se sentir acteur de ses comportements ; enfin, le besoin d'appartenance sociale, qui désigne le fait d'être reconnu, accepté et soutenu au sein de son environnement. Lorsqu'ils sont nourris, ces besoins constituent le socle d'un engagement autonome, stable et authentique. À l'inverse, leur frustration chronique entraîne une dépendance aux stimulations extérieures, voire un désinvestissement progressif de la tâche scolaire. Dès lors, cette théorie invite à une relecture du concept même de motivation extrinsèque, longtemps perçu comme opposé à la motivation intrinsèque. Deci et Ryan démontrent, au contraire, que la motivation extrinsèque peut elle-même se décliner selon divers degrés d'intégration, allant de la régulation externe (comportement imposé par des contraintes ou récompenses) à la régulation intégrée (activité alignée avec ses propres valeurs et son identité). Cette distinction subtile permet de comprendre que l'objectif éducatif ne doit pas être de supprimer toute motivation extrinsèque, mais de favoriser son évolution vers des formes plus autodéterminées.

Dans le contexte scolaire, ces apports théoriques se traduisent par un ensemble de principes pédagogiques concrets. Ainsi, soutenir le besoin de compétence suppose d'adapter les exigences aux capacités réelles des élèves, de valoriser les progrès, même modestes, et de formuler des retours positifs, spécifiques et encourageants. Par ailleurs, pour respecter l'autonomie, il importe de proposer des choix authentiques, de favoriser l'expression personnelle, et d'éviter les prescriptions autoritaires ou les consignes rigides. Enfin, la satisfaction du besoin d'appartenance sociale implique la construction d'un climat de classe bienveillant, fondé sur la coopération, la reconnaissance mutuelle et la valorisation des liens sociaux. Ce positionnement pédagogique s'avère particulièrement pertinent à l'égard des élèves de quatrième année primaire, âge de transition où l'éveil de l'autonomie cognitive et sociale devient plus manifeste. Les enfants de 9 à

10 ans commencent en effet à porter un regard plus critique sur leurs performances, à rechercher des formes de participation active aux décisions qui les concernent, et à accorder une importance croissante à l'acceptation par leurs pairs. Dans cette phase de consolidation identitaire, l'enseignant a un rôle déterminant à jouer pour encadrer, nourrir et sécuriser cette quête d'autonomie, sans la contraindre.

D'un point de vue didactique, cela implique de concevoir des séquences pédagogiques ancrées dans des projets signifiants, de valoriser les processus d'apprentissage davantage que les produits, et d'offrir à l'élève des espaces d'expression réflexive et créative. Il convient également de revisiter l'évaluation : celle-ci ne doit pas se contenter de mesurer des écarts de performance, mais viser à renforcer la conscience des progrès personnels, à travers une approche formative, étayante et différenciée. En somme, l'évaluation devient alors un levier de développement de l'estime de soi, et non un instrument de tri social.

Par ailleurs, Deci et Ryan ont mis en évidence, à travers de nombreuses recherches empiriques, que l'usage excessif de récompenses extrinsèques (notes, classements, félicitations superficielles) peut, à terme, saper la motivation intrinsèque des élèves. Un enfant qui apprend uniquement pour éviter la punition ou obtenir une récompense devient vulnérable à l'échec et instable dans son engagement. En revanche, celui qui trouve du sens à ce qu'il apprend, qui agit par intérêt ou par désir de s'accomplir, développe une résilience accrue, et une persévérance autonome, indépendantes des incitations extérieures. Dès lors, le rôle de l'enseignant se transforme : il ne s'agit plus de distribuer des connaissances ou des renforcements, mais de créer les conditions d'un milieu scolaire propice à l'épanouissement des besoins fondamentaux de l'élève. Ce glissement de posture, du maître dispensateur au médiateur bienveillant, redéfinit profondément l'acte éducatif dans une logique de responsabilisation et de valorisation du sujet apprenant.

En définitive, l'apport de Deci et Ryan permet d'appréhender la persévérance scolaire non comme une simple affaire de méthode ou de discipline, mais comme le fruit d'un engagement enraciné dans la construction progressive d'un rapport de

sens à l'apprentissage. Dans cette optique, former des élèves persévérants revient à cultiver, au quotidien, leur capacité à s'auto-motiver, à se projeter, à croire que ce qu'ils apprennent les construit en tant que personnes. Loin d'être un luxe pédagogique, l'engagement autodéterminé apparaît dès lors comme une condition essentielle de l'émergence d'élèves autonomes, confiants et résilients. C'est dans la continuité de cette réflexion sur les facteurs internes et environnementaux de la motivation scolaire qu'il convient désormais d'aborder l'approche de Rolland Viau, dont la modélisation articule avec finesse les dimensions cognitives, affectives et pédagogiques de l'engagement en situation d'apprentissage.

#### **4. Comprendre et dynamiser la motivation scolaire en situation d'apprentissage**

Parmi les théoriciens contemporains ayant significativement renouvelé l'approche de la motivation en contexte éducatif, Rolland Viau s'illustre par une contribution particulièrement féconde, en ce qu'elle articule étroitement les conditions d'apprentissage, les caractéristiques de l'élève et l'action pédagogique. En réaction aux modèles trop abstraits ou psychologisants, souvent détachés des réalités de la classe, Viau (1994) propose une modélisation de la motivation centrée sur l'expérience subjective de l'élève en situation d'apprentissage, considérée comme fondamentalement instable, contextuelle et modulable. Ainsi, loin d'interpréter la motivation comme un trait stable ou une disposition interne, il la définit comme un état psychologique transitoire, dépendant des caractéristiques spécifiques de l'activité et des conditions d'enseignement dans lesquelles elle s'inscrit. C'est dans cette optique qu'il identifie trois déterminants majeurs, dont la co-présence serait nécessaire à l'activation d'un engagement authentique.

Le premier de ces facteurs est le sentiment de compétence, c'est-à-dire la conviction, pour l'élève, qu'il est en mesure de réussir la tâche proposée. Il s'agit ici d'un jugement subjectif, qui ne reflète pas nécessairement les capacités objectives du sujet, mais qui dépend de l'équilibre perçu entre la difficulté de la tâche et les ressources mobilisables. Trop simple, l'activité engendre l'ennui ; trop complexe,

elle suscite découragement et inhibition. L'élève doit donc être confronté à un défi réaliste, stimulant sans être écrasant.

Le second facteur réside dans la valeur attribuée à la tâche, autrement dit dans le sens que l'élève lui confère. Celle-ci peut être intrinsèque, lorsque l'intérêt ou le plaisir d'apprendre prédomine, ou extrinsèque, lorsqu'elle est liée à des attentes sociales ou à des retombées concrètes. Dans les deux cas, le sentiment que l'activité est significative conditionne fortement l'implication de l'apprenant. Enfin, le troisième déterminant renvoie au sentiment de contrôle, qui traduit la perception qu'a l'élève de son pouvoir d'action sur le déroulement de l'activité et sur les résultats obtenus. Si l'élève perçoit son implication comme inutile ou prédéterminée par des contraintes extérieures, il risque de se désengager, faute de se sentir auteur de sa propre réussite.

Ces trois dimensions – compétence, valeur, contrôle – ne fonctionnent pas isolément, mais interagissent pour former un système dynamique, dans lequel la motivation résulte d'une construction continue. Dès lors, le rôle de l'enseignant ne saurait se limiter à la transmission de savoirs : il devient médiateur, concepteur et régulateur d'environnements d'apprentissage signifiants.

Concrètement, cela suppose, selon Viau, plusieurs leviers pédagogiques essentiels : d'une part, l'ajustement précis de la difficulté des tâches, qui permet à l'élève de se confronter à des défis adaptés à son niveau ; d'autre part, la contextualisation des apprentissages, en explicitant leurs finalités et leur utilité dans des situations proches du vécu des élèves. Il importe également de soutenir l'autonomie à travers des marges de choix réels – dans la méthode, les supports, ou le rythme de travail –, et enfin de multiplier les rétroactions constructives, centrées sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats bruts. Cette approche prend un relief particulier lorsqu'elle est appliquée aux élèves de quatrième année du primaire, âge sensible marqué par l'affirmation progressive de l'autonomie, la recherche de reconnaissance et le développement de la pensée réflexive. À cet âge, valoriser les efforts, reconnaître les stratégies mises en œuvre, et donner du sens concret aux activités scolaires devient fondamental pour entretenir un engagement

durable. De surcroît, proposer des choix simples mais authentiques, tels que l'ordre d'exécution des tâches ou la forme de restitution, permet de nourrir un sentiment de contrôle et, par conséquent, de renforcer l'implication de l'élève.

L'intérêt majeur du modèle de Viau réside dans sa lecture interactionniste de la motivation scolaire. Celle-ci ne relève ni exclusivement de facteurs internes (tels que les traits de personnalité), ni exclusivement de facteurs externes (récompenses, sanctions), mais se construit dans l'articulation entre les caractéristiques du sujet, la structure de l'activité et la qualité de l'environnement pédagogique. Une telle approche déconstruit les visions fatalistes de l'échec scolaire, souvent attribué à un "manque de motivation" supposé inhérent à l'élève, pour le replacer dans une logique de responsabilité partagée. De plus, Viau insiste sur la nature éminemment fluctuante de la motivation : celle-ci peut varier non seulement d'un domaine disciplinaire à un autre, mais également au cours d'une même séance, selon l'évolution du rapport au savoir, les interactions vécues et la perception de la tâche en temps réel. Cette instabilité engage l'enseignant dans une posture d'écoute et d'ajustement permanent, fondée sur une observation fine des signaux motivationnels exprimés ou implicites. En définitive, la théorie de la motivation selon Rolland Viau invite à repenser la place de l'élève dans le dispositif d'apprentissage, non plus comme un simple récepteur d'instructions, mais comme un sujet singulier, en quête de sens, de reconnaissance et de pouvoir d'agir. Elle impose à l'enseignant un double engagement : intellectuel, dans la conception rigoureuse de situations didactiques différenciées, et éthique, dans la considération bienveillante de l'élève comme acteur de son propre cheminement. Dans cette perspective, la motivation scolaire n'est pas un acquis, mais un équilibre fragile, sans cesse à construire, à entretenir et à régénérer.

Après avoir examiné l'approche interactionniste de Rolland Viau, qui insiste sur la dynamique située de la motivation scolaire à l'échelle de la tâche et du climat pédagogique, il semble désormais nécessaire d'élargir la focale analytique pour interroger les logiques sociales et institutionnelles qui encadrent, orientent, voire contraignent le rapport des élèves au savoir.

En effet, si les modèles précédents ont permis de mettre en lumière les mécanismes cognitifs, affectifs et pédagogiques impliqués dans l'engagement scolaire, ils ne permettent pas, à eux seuls, de rendre compte de l'impact des inégalités sociales, des représentations scolaires, et des tensions systémiques sur la manière dont les élèves investissent ou désertent le monde scolaire.

C'est précisément à cette articulation entre vécu scolaire, justice perçue, et trajectoires sociales que s'attache François Dubet, dont la sociologie de l'éducation offre un cadre de réflexion complémentaire et indispensable. À travers ses travaux sur l'expérience scolaire, le sentiment d'injustice et la pluralité des logiques d'engagement, Dubet nous invite à penser la motivation non comme un phénomène psychologique isolé, mais comme le produit d'une expérience globale de l'institution scolaire, traversée par des logiques de mérite, d'assignation, de reconnaissance et d'exclusion.

Il s'agira donc dans ce qui suit, d'examiner comment la théorie du programme disciplinaire et la sociologie critique de la justice scolaire permettent de reconfigurer notre compréhension des enjeux motivationnels, en intégrant les dimensions symboliques, structurelles et sociales du rapport que les élèves entretiennent avec le savoir, l'école et leurs propres possibilités d'émancipation.

### **5. Rapport au savoir, justice scolaire et dynamique motivationnelle**

Dans le champ des sciences de l'éducation, la réflexion menée par François Dubet se distingue par sa profondeur analytique et sa capacité à déplacer le regard porté sur la motivation scolaire, en l'arrimant aux logiques sociales et structurelles qui façonnent l'expérience des élèves. Refusant les interprétations réductrices qui enferment la démobilisation dans les contours d'une disposition individuelle ou d'un déficit psychologique, Dubet postule que la persévérance, tout comme le décrochage, s'inscrit dans un réseau de déterminants socio-institutionnels, culturels et symboliques. Au cœur de son approche réside le concept de « rapport au savoir », entendu non pas seulement comme un lien cognitif entre l'apprenant et les contenus scolaires, mais comme une configuration relationnelle plus large, construite à l'intersection des parcours biographiques, des origines sociales, des normes

intériorisées, et des représentations que l'élève se forge de sa place dans l'univers scolaire. Ce rapport, éminemment subjectif et instable, reflète les tensions entre les aspirations de l'individu et les exigences implicites de l'institution, lesquelles tendent, selon Dubet, à valoriser des habitus scolaires conformes aux héritages culturels des classes moyennes et supérieures, creusant ainsi un écart parfois infranchissable avec les élèves issus de milieux populaires.

Dans cette perspective, l'école, tout en proclamant son attachement à l'idéal d'égalité des chances, reconduit paradoxalement les logiques de reproduction sociale à travers des dispositifs d'évaluation, de reconnaissance ou d'exigence qui apparaissent, pour certains élèves, comme opaques, normatifs, voire aliénants. Le sentiment de justice scolaire, élément clé de l'engagement, se trouve alors mis à mal : lorsque l'élève ne se sent ni reconnu, ni valorisé, ni compris dans ses efforts, il peut développer un rapport de retrait, de désaffiliation ou de résistance symbolique vis-à-vis de l'acte d'apprendre. Ainsi, le déficit motivationnel, loin d'être une simple absence d'intérêt, révèle souvent une fracture plus profonde dans le contrat symbolique qui lie l'individu à l'institution scolaire. C'est pourquoi l'analyse de Dubet conduit à une reconsidération radicale des pratiques pédagogiques : enseigner, dans cette optique, ce n'est plus uniquement transmettre un corpus de savoirs, mais œuvrer à construire les conditions d'une reconnaissance mutuelle, où chaque élève, quelle que soit son origine, puisse se sentir légitime à apprendre, capable de réussir, et acteur de son propre parcours éducatif.

Pour ce faire, plusieurs leviers peuvent être mobilisés. Il convient d'abord de valoriser les savoirs issus de l'expérience des élèves, en les inscrivant dans les apprentissages de manière à en renforcer la pertinence et l'ancrage existentiel. Ensuite, il importe de travailler l'implicite des codes scolaires, souvent non explicités, mais qui conditionnent fortement la réussite : la maîtrise des langages légitimes, des formes attendues de l'écrit, des postures discursives ou comportementales. De même, il est indispensable de diversifier les modes d'évaluation, afin de ne pas réduire l'appréciation du travail scolaire à une seule mesure chiffrée, souvent normative, mais d'ouvrir à des formes qualitatives,

réflexives, valorisant les cheminements, les efforts, et les prises d'initiative. Enfin, il convient de développer un climat de classe inclusif et bienveillant, où chaque élève se sente écouté, reconnu et soutenu dans sa singularité.

Chez les élèves de quatrième année primaire, cette approche prend une dimension particulièrement cruciale, car c'est à cet âge que se cristallisent, de manière plus ou moins durable, les premières représentations de soi en tant qu'apprenant. L'intériorisation du sentiment d'illégitimité, nourrie par des échecs répétés ou une absence de reconnaissance, peut engendrer très tôt des dynamiques d'auto-exclusion qui fragilisent durablement le parcours scolaire. Dès lors, penser la motivation à l'aune des travaux de Dubet revient à inscrire l'acte éducatif dans un horizon éthique et politique, où il s'agit non seulement de transmettre des savoirs, mais de faire école pour tous, en tissant des liens de confiance, de sens et de justice. C'est dans cette école-là — inclusive, exigeante et attentive aux invisibles — que peut émerger une motivation authentique, c'est-à-dire une adhésion durable au projet d'apprendre comme levier d'émancipation.

Dans le prolongement des analyses de François Dubet, qui situent la motivation scolaire à l'articulation des représentations individuelles et des logiques systémiques de justice perçue, il convient désormais de mobiliser les apports incontournables de Pierre Bourdieu, dont la pensée sociologique éclaire avec une acuité singulière les mécanismes invisibles de reproduction sociale opérant au sein de l'institution scolaire. En effet, alors que Dubet interroge le sentiment d'iniquité scolaire à partir des vécus différenciés des élèves, Bourdieu, quant à lui, propose un cadre théorique plus structurel, fondé sur les notions de capital culturel, d'habitus et de violence symbolique, qui permettent de décrypter les inégalités d'accès à la réussite scolaire comme le produit d'un système de légitimation des savoirs profondément ancré dans les hiérarchies sociales. Il devient alors impératif, dans une perspective didactique soucieuse de justice éducative, d'examiner comment la distribution inégale des capitaux — culturels, linguistiques ou symboliques — conditionne les formes d'engagement scolaire, influence les dynamiques motivationnelles, et façonne les parcours d'élève dès les premières années de

scolarité. Ce détour par la pensée de Bourdieu nous permettra ainsi de dévoiler les dimensions implicites mais décisives de l'expérience scolaire, trop souvent ignorées dans les approches centrées exclusivement sur la volonté individuelle ou la psychologie de l'élève.

## **6. Capital culturel, reproduction sociale et enjeux de la motivation scolaire**

Parmi les grands penseurs ayant contribué à déconstruire l'illusion de neutralité portée par l'institution scolaire, Pierre Bourdieu s'impose comme une figure incontournable. À travers une œuvre sociologique dense et rigoureuse, notamment co-écrite avec Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction* (1970), Bourdieu dévoile les logiques insidieuses de la perpétuation des hiérarchies sociales au sein même du système éducatif, mettant en lumière un fonctionnement scolaire qui, sous couvert de méritocratie, tend en réalité à reconduire les inégalités de départ. Sa théorie, fondée sur les notions clés de capital culturel, d'habitus et de violence symbolique, révèle que la réussite ou l'échec scolaire ne relèvent pas d'un simple déficit individuel ou d'une inadaptation personnelle, mais s'ancrent dans un réseau complexe de rapports sociaux profondément inégalitaires.

Dans cette perspective, le capital culturel — entendu comme l'ensemble des savoirs, compétences langagières, dispositions intellectuelles et habitus valorisés par l'école — se révèle être un facteur de différenciation décisif. Loin d'être également réparti, ce capital est transmis de manière inégale selon l'origine sociale, conférant ainsi aux enfants issus de milieux favorisés une aisance spontanée face aux normes scolaires implicites, tandis que leurs homologues des milieux populaires se trouvent souvent en décalage avec les attentes tacites de l'institution. Ce désajustement initial, loin d'être anodin, constitue un obstacle structurel à l'expression du potentiel des élèves, affectant insidieusement leur rapport au savoir, leur confiance en soi, et, par voie de conséquence, leur motivation intrinsèque à apprendre. L'habitus, autre concept fondamental de la pensée bourdieusienne, désigne les schèmes de perception, de pensée et d'action incorporés dès l'enfance, qui orientent inconsciemment les comportements. Ainsi, l'élève qui évolue dans un univers où la réussite scolaire est socialement valorisée et culturellement intégrée

développera naturellement un habitus favorable à l'appropriation des savoirs scolaires. À l'inverse, celui dont l'environnement quotidien est en dissonance avec les exigences académiques risque de percevoir l'école comme un espace étranger, voire hostile, où il se sent illégitime, ce qui peut engendrer des formes précoces de retrait, de désengagement ou d'auto-exclusion.

En outre, Bourdieu met au jour le rôle pernicieux de la violence symbolique exercée par l'école, qui consiste à imposer comme universelles les normes, les codes et les formes de savoir spécifiques aux groupes dominants. Cette imposition, rarement explicite, engendre une naturalisation des inégalités, dissimulant les mécanismes de sélection sociale derrière des apparences d'objectivité. De fait, un élève qui ne maîtrise pas les "bonnes" manières d'argumenter, d'écrire ou de se comporter dans l'espace scolaire se voit, bien souvent, évalué non sur ses compétences réelles, mais sur son éloignement par rapport à des normes implicites qu'il n'a pas eu la possibilité d'acquérir. Ce sentiment d'illégitimité, vécu de manière diffuse mais tenace, fragilise la motivation, entrave la persévérance, et finit par nourrir le cycle de la reproduction des inégalités éducatives.

L'analyse bourdieusienne prend une résonance toute particulière dans le contexte de l'école primaire, notamment à l'âge charnière de 9 à 10 ans, où l'élève commence à construire une représentation plus consciente de lui-même en tant qu'apprenant. À ce stade, les écarts de capital culturel se manifestent clairement : certains enfants s'approprient aisément le langage scolaire, déchiffrent sans effort les implicites des consignes, s'engagent avec assurance dans les apprentissages ; d'autres, au contraire, peinent à donner sens à des savoirs qui leur paraissent décontextualisés, lointains, ou dénués de lien avec leur quotidien. Face à cela, le rôle de l'enseignant devient fondamental : il lui appartient de lever les obstacles invisibles, de rendre explicites les attentes, de valoriser les savoirs d'expérience, de différencier les approches pédagogiques afin de rendre l'école intelligible, accessible et signifiante pour tous les élèves, quels que soient leurs bagages initiaux. En somme, la contribution de Pierre Bourdieu invite à dépasser les approches psychologisantes de la motivation scolaire pour y intégrer une lecture sociologique,

ancrée dans les rapports de pouvoir et les logiques de domination symbolique. Elle engage une redéfinition éthique et politique du geste pédagogique, où motiver ne signifie plus seulement "stimuler", mais aussi — et peut-être surtout — "émanciper". Émanciper des assignations sociales, des stéréotypes intériorisés, des fatalités éducatives. En cela, construire une pédagogie réellement équitable suppose de reconnaître les inégalités culturelles comme des réalités structurelles, et de travailler à leur compensation par des pratiques éducatives justes, exigeantes, et profondément humanistes.

Dans la continuité réflexive des analyses sociocritiques de Pierre Bourdieu, qui dénoncent les mécanismes insidieux de reproduction sociale à travers les logiques de légitimation scolaire du capital culturel, il convient d'ouvrir la réflexion à une autre matrice théorique — celle développée par Raymond Boudon — dont la posture épistémologique se fonde davantage sur une approche individualiste des inégalités éducatives. Loin de considérer les parcours scolaires comme uniquement conditionnés par des habitus intériorisés ou des dominations symboliques, Boudon met en lumière les décisions rationnelles — ou plus précisément, rationnellement subjectives — que les acteurs sociaux prennent en matière d'orientation scolaire, à partir d'un calcul coût/bénéfice intégré dans leur univers de référence. Ainsi, la trajectoire éducative de l'élève ne serait pas simplement le reflet de son appartenance sociale, mais résulterait d'une série d'arbitrages opérés en fonction des ressources disponibles, des attentes familiales, des représentations de l'avenir, et de la perception des risques d'échec ou de déclassement. Dans cette perspective, la motivation scolaire ne saurait être pensée en vase clos, comme une disposition psychologique isolée ou un trait de caractère figé ; elle s'inscrit dans une dynamique décisionnelle façonnée par les anticipations d'utilité des études. Plus précisément, chez les élèves issus de milieux modestes, la poursuite d'un long cursus peut apparaître comme un pari risqué, coûteux, voire inatteignable, si les bénéfices escomptés ne paraissent ni garantis ni accessibles. Le renoncement ou le désengagement n'est alors pas à lire comme une démotivation spontanée, mais comme une stratégie rationnelle de limitation des pertes.

Dès lors, sur le plan didactique, l'enjeu devient double : il s'agit, d'une part, de déconstruire les représentations sociales qui nourrissent le sentiment d'inaccessibilité scolaire, et d'autre part, de créer un environnement pédagogique qui revalorise l'investissement éducatif, en le rendant tangible, atteignable et porteur de sens pour tous les élèves. Ce déplacement de perspective, introduit par Boudon, invite donc les praticiens de l'éducation à penser la persévérance non seulement comme un construit psychologique, mais également comme un processus contextualisé, au croisement des déterminants sociaux, des logiques familiales et des projections d'avenir. Ainsi s'impose l'idée que favoriser la persévérance scolaire implique aussi de rendre les horizons éducatifs crédibles et accessibles, en particulier pour ceux qui, socialement, en doutent le plus.

### **7. Les choix rationnels, les inégalités scolaires et la dynamique de la persévérance**

Dans le champ de la sociologie de l'éducation, Raymond Boudon s'impose comme une figure centrale dont les apports, bien que distincts de ceux de Bourdieu, permettent de renouveler la lecture des inégalités scolaires sous un angle complémentaire. Là où Bourdieu met l'accent sur les mécanismes implicites d'intériorisation des structures sociales à travers le concept d'habitus, Boudon, dans *L'Inégalité des chances* (1973), introduit une perspective centrée sur les choix rationnels opérés par les individus et leurs familles face aux décisions d'orientation et de poursuite d'études. Au fondement de son analyse se trouve l'idée que les trajectoires éducatives résultent moins d'un conditionnement inconscient que d'une évaluation consciente, contextuelle et raisonnablement stratégique des coûts, des bénéfices escomptés et des probabilités de réussite, tels qu'ils sont perçus dans l'univers social et symbolique des acteurs.

Ainsi, dans une logique fondamentalement instrumentale, les familles, en particulier celles issues des classes populaires, tendent à adopter des attitudes scolaires prudentes, voire conservatrices, lorsque l'investissement éducatif apparaît risqué, peu rentable ou incertain. Le coût matériel (frais, éloignement de l'entrée dans la vie active), le coût symbolique (dévalorisation de certains parcours dans leur

environnement), mais aussi la probabilité anticipée d'échec, influencent négativement la volonté de persévérer dans les études, même lorsque les performances scolaires de l'élève sont objectivement satisfaisantes. Ce phénomène explique, entre autres, les renoncements précoces à la scolarité prolongée chez les enfants de milieux modestes, non pas par incapacité, mais par souci d'optimisation rationnelle des trajectoires de vie, selon des représentations réalistes — ou perçues comme telles — de leurs chances dans le système scolaire.

En ce sens, la motivation et la persévérance ne sauraient être interprétées comme de simples traits de personnalité ou de volonté, mais doivent être comprises comme des effets secondaires d'un calcul d'opportunité. Si l'école est perçue comme un vecteur d'ascension possible, l'engagement se maintient, nourri par une espérance crédible. Si, en revanche, l'institution scolaire semble inaccessible, opaque ou injuste, l'élève, souvent de manière tacite, se désengage. La démotivation prend alors les traits d'un repli stratégique, d'une forme de lucidité sociale plutôt que d'une déficience psychologique. Cette lecture exige une reconsidération des pratiques pédagogiques, notamment dès l'école primaire où, à partir de neuf ou dix ans, les représentations sociales de l'avenir scolaire commencent à se cristalliser. Il est donc crucial, à cet âge, de proposer des démarches didactiques permettant à chaque élève d'entrevoir l'utilité immédiate et concrète de ses apprentissages, de découvrir une diversité de parcours professionnels, et de construire progressivement une image positive, accessible et valorisante de l'effort scolaire. Dans cette optique, valoriser chaque réussite — aussi modeste soit-elle — comme une étape significative vers un avenir ouvert devient un levier essentiel pour désamorcer les mécanismes d'autocensure et raviver l'élan de projection.

En définitive, la contribution théorique de Raymond Boudon enrichit profondément la compréhension de la motivation scolaire en la replaçant dans une dynamique sociale, économique et symbolique de la décision. Elle nous rappelle qu'avant d'être un phénomène psychique, la motivation est aussi une construction contextuelle, modelée par les anticipations de réussite, les représentations de l'école et les normes de valorisation sociale. Plutôt que de stigmatiser les élèves en

difficulté ou de psychologiser leurs désengagements, il devient dès lors impératif d'agir sur les représentations de l'école et de rendre crédibles, désirables et réalisables les promesses de réussite éducative pour tous, indépendamment de l'origine sociale ou des ressources symboliques détenues au départ.

Dans le prolongement des analyses de Raymond Boudon, qui mettent en évidence les logiques rationnelles à l'œuvre dans les trajectoires éducatives, il importe désormais de porter l'attention sur une autre grille de lecture complémentaire, articulant les dimensions pédagogiques, sociales et didactiques du rapport au savoir : celle développée par Jean-Yves Rochex. En effet, cet auteur s'attache à dépasser les lectures strictement sociologiques ou psychologisantes de l'échec scolaire, pour interroger, de manière plus accentuée, les conditions concrètes de construction des inégalités d'apprentissage et leurs incidences sur la persévérance des élèves. Son apport invite à penser la motivation et l'engagement scolaires non comme de simples résultantes internes ou comme de purs effets de stratégie sociale, mais comme des processus situés, façonnés par les dispositifs d'enseignement, les expériences vécues en classe et les rapports différenciés que les élèves entretiennent avec les savoirs. C'est donc à la lumière de cette approche, profondément ancrée dans une logique d'équité pédagogique, que nous poursuivrons notre réflexion.

### **8. Inégalités d'apprentissage, rapport au savoir et enjeux de la persévérance scolaire**

Parmi les contributions contemporaines les plus éclairantes en matière de sociologie de l'éducation et de didactique critique, les travaux de Jean-Yves Rochex se singularisent par une remise en question des lectures individualisantes de la réussite ou de l'échec scolaire. En s'inscrivant dans une démarche socio-didactique, l'auteur déconstruit l'idée que les inégalités d'apprentissage relèveraient de dispositions personnelles fixes et inégales, pour les reconsidérer comme des effets de la structure même du système éducatif et des dispositifs pédagogiques qu'il mobilise. À travers cette grille de lecture, Rochex insiste sur la dimension processuelle et cumulative des inégalités :

*« Les écarts de réussite scolaire ne préexistent pas à l'école, ils y prennent forme, s'y nourrissent et s'y consolident »<sup>4</sup>*

Ce déplacement du regard, qui refuse de naturaliser les difficultés d'apprentissage, conduit à une analyse fine des pratiques de classe, des modes d'énonciation des savoirs et des implicites pédagogiques. En effet, selon Rochex, les dispositifs d'enseignement ordinaires – loin d'être neutres – tendent à privilégier certains rapports au savoir, en phase avec les habitus linguistiques et cognitifs des élèves déjà « bien disposés » à la réussite scolaire (Rochex & Crinon, 2011). Ainsi, le « rapport au savoir », notion qu'il partage avec François Dubet mais enrichit d'une inflexion didactique, désigne non seulement l'intérêt ou la curiosité que manifeste l'élève, mais aussi l'intelligibilité du cadre scolaire et l'accessibilité cognitive des savoirs proposés. Ce rapport, comme l'a souligné également Bautier (2006), se structure dès les premières expériences scolaires dans un jeu d'interactions où le sens de l'activité, la légitimité de la tâche et la lisibilité des attentes sont déterminants. Dès lors, le sentiment de compétence et la capacité à persévérer ne sont pas réductibles à des facteurs motivationnels internes, mais dépendent en grande partie de la manière dont l'élève comprend le « jeu scolaire », ses enjeux implicites et ses codes. Comme l'énonce clairement Rochex,

*« L'échec ou la démobilitation ne résultent pas tant d'un manque de volonté que d'un déficit de lisibilité des normes scolaires et de la logique des activités proposées »<sup>5</sup>*

Dans cette perspective, la motivation scolaire cesse d'être perçue comme une disposition innée ; elle devient un construit social et pédagogique, fruit de l'adéquation – ou de la dissonance – entre les propositions didactiques et les ressources interprétatives de l'élève. Dès lors, il devient essentiel, surtout à l'école primaire et notamment en 4<sup>e</sup> année, de rendre explicites les objectifs d'apprentissage, de différencier les médiations pédagogiques et de valoriser les savoirs empiriques des élèves comme leviers d'accès aux savoirs scolaires. Il ne

---

<sup>4</sup> Rochex, J.-Y. « Les inégalités d'apprentissage au prisme des pratiques, 2011, p.28.

<sup>5</sup> Rochex, J.-Y. L'école et la question du sens. Paris : La Dispute, 2012, p.15.

s'agit pas de réduire les exigences, mais de rendre les apprentissages compréhensibles, accessibles et légitimes aux yeux de tous. Comme le rappellent Rochex et Crinon (2011) :

*«Enseigner, c'est aussi construire les conditions sociales et intellectuelles d'une véritable appropriation des savoirs»<sup>6</sup>*

Ainsi, dans une perspective inclusive, la persévérance ne saurait être simplement un effort de volonté ; elle est d'abord le produit d'un environnement pédagogique qui reconnaît, soutient et valorise les parcours singuliers. Réinvestir la relation didactique comme espace de médiation culturelle, c'est permettre à chaque élève de se projeter comme un sujet connaissant, capable d'apprendre et digne de réussir.

Les travaux de Jean-Yves Rochex, ancrés dans une sociologie critique des apprentissages, ont ainsi permis de mettre au jour les multiples formes que prennent les inégalités d'accès au savoir, en révélant combien les difficultés scolaires ne sont pas tant le reflet de dispositions individuelles déficientes que le produit de rapports sociaux différenciés aux exigences scolaires. À travers une analyse fine des interactions entre élèves, savoirs et dispositifs pédagogiques, Rochex souligne que la scolarité ne s'offre pas à tous sur un pied d'égalité : selon leur trajectoire sociale, leur rapport au langage scolaire ou leur familiarité avec les attendus implicites de l'institution, certains élèves peinent à donner sens aux apprentissages proposés, quand d'autres en saisissent spontanément les codes et les finalités.

Dans cette optique, le rapport au savoir ne saurait être considéré comme une donnée homogène, mais comme une construction située, instable, traversée par des tensions entre normes scolaires et expériences vécues. Or, ce décalage entre la forme scolaire du savoir et la manière dont l'élève peut ou non s'y projeter cognitivement et subjectivement affecte profondément sa capacité à s'engager durablement dans les apprentissages, et, partant, à persévérer dans son parcours scolaire. En d'autres termes, l'inégalité devant le sens des savoirs devient une

---

<sup>6</sup> Rochex, J.-Y., & Crinon, J. La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Paris : Presses Universitaires de France.2011, p149.

inégalité devant la motivation, souvent silencieuse, mais redoutablement efficace dans son pouvoir d'exclusion.

Pour prolonger cette réflexion sur la construction du sens en contexte scolaire, il apparaît nécessaire de mobiliser les apports de Philippe Meirieu, dont la pensée pédagogique s'attache précisément à articuler donner du sens aux savoirs et susciter le désir d'apprendre. Là où Rochex éclaire les effets structurels des inégalités de rapport au savoir, Meirieu propose des pistes didactiques et éthiques pour réhabiliter la fonction signifiante de l'enseignement, en plaçant la question du sens au cœur de la pratique éducative. Donner du sens, chez Meirieu, ce n'est pas simplement rendre les contenus attrayants ; c'est les rendre habitables par les élèves, en leur permettant d'y reconnaître des enjeux pour eux-mêmes, et d'y inscrire leur propre subjectivité.

Ainsi, passer de Rochex à Meirieu, c'est opérer un déplacement méthodologique : de la description des mécanismes de différenciation scolaire, on glisse vers une interrogation sur les conditions pédagogiques à réunir pour restaurer la puissance mobilisatrice du savoir. Dans le cadre de notre étude, cette transition s'avère particulièrement féconde : elle nous permettra d'interroger, dans une perspective didactique et humaniste, comment le travail sur la signification des savoirs peut devenir un levier fondamental de motivation et de persévérance, notamment chez les élèves de quatrième année, pour lesquels l'adhésion au projet scolaire est encore en gestation fragile.

### **9. Donner du sens aux apprentissages pour nourrir la motivation scolaire**

Parmi les pédagogues ayant le plus profondément renouvelé les conceptions contemporaines de l'acte d'apprendre, Philippe Meirieu s'impose comme une figure de proue dans la réflexion sur la motivation scolaire. Dans ses travaux, il s'attache à démontrer que la motivation ne saurait être considérée comme un simple prérequis psychologique ou un attribut individuel stable, mais comme une construction dynamique, continuellement façonnée par les conditions pédagogiques et les médiations didactiques. Il affirme ainsi que :

*«L'élève n'est pas naturellement motivé : il le devient s'il comprend pourquoi il apprend, ce qu'il apprend et ce qu'il peut en faire»<sup>7</sup>.*

C'est pourquoi, selon lui, une pédagogie du sens s'impose comme l'unique voie crédible vers une motivation authentique et durable, en rupture avec les dispositifs de contrôle fondés sur la récompense, la sanction ou l'injonction.

Refusant toute approche techniciste de l'enseignement, Meirieu insiste sur trois conditions pour que l'élève entre dans un véritable rapport d'appropriation au savoir : la compréhension des enjeux cognitifs, l'adhésion explicite au contrat didactique, et la possibilité de se projeter dans un parcours d'apprenant valorisé. Cette posture est clairement exprimée dans *L'école, mode d'emploi* où il souligne :

*«Il ne suffit pas de transmettre des connaissances pour qu'elles soient sues : il faut que l'élève en découvre le sens, la nécessité, l'urgence peut-être»<sup>8</sup>*

En d'autres termes, l'acte d'apprendre ne devient signifiant qu'à la condition de répondre à une interrogation interne, à une tension cognitive, à un besoin intellectuel perçu comme légitime.

Dans cette perspective, le "détour pédagogique" devient un dispositif central, à la fois éthique et méthodologique. Il consiste, non à imposer le savoir d'emblée, mais à créer les conditions d'une demande de savoir, par la mise en situation, la problématisation ou l'expérience d'une limite dans la compréhension spontanée. Meirieu explique à ce sujet :

*«Il faut prendre le risque de ne pas tout dire tout de suite, pour que l'élève ressente le besoin de comprendre»<sup>9</sup>*

C'est dans cette zone d'incertitude et de questionnement que peut naître une motivation fondée sur le désir d'apprendre plutôt que sur la seule conformité attendue.

Par ailleurs, Meirieu ne dissocie jamais la quête de sens de la reconnaissance de la diversité des parcours et des profils d'élèves. La motivation, loin d'être

---

<sup>7</sup>Meirieu, P. Apprendre... oui, mais comment ? Paris : ESF éditeur. 2001, p 42.

<sup>8</sup> Meirieu, P. *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF éditeur. 1991, p 42.

<sup>9</sup> Meirieu, P, *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur. 1996,p 117.

homogène, se construit à travers des médiations différenciées, des supports variés, et une attention constante aux styles cognitifs singuliers. Il écrit :

*«C'est dans la capacité de l'enseignant à différencier ses propositions que réside la possibilité d'un engagement de tous»<sup>10</sup>*

Ainsi, la pédagogie du sens s'accompagne nécessairement d'une pédagogie de la reconnaissance, dans laquelle chaque élève est invité à s'inscrire comme sujet actif dans un processus collectif de construction du savoir. Ce principe revêt une importance cruciale en quatrième année de l'enseignement primaire, âge où les élèves commencent à conceptualiser leur rapport à l'école et à construire leur identité d'apprenant. À cet égard, Meirieu rappelle avec lucidité que :

*«Le sens n'est pas dans le savoir lui-même, mais dans la relation que l'élève parvient à établir avec lui»<sup>11</sup>.*

Il appartient donc à l'enseignant d'être le médiateur de cette relation, en veillant à relier les contenus scolaires aux expériences de vie, en inscrivant les apprentissages dans des projets signifiants, et en valorisant chaque avancée, aussi modeste soit-elle, comme un pas vers une réussite légitime et accessible.

En définitive, l'héritage de Philippe Meirieu nous invite à penser la motivation non comme un attribut à stimuler, mais comme une conquête à accompagner, dans une école qui refuse à la fois l'illusion du spontané et le piège du conditionnement. Donner du sens aux apprentissages, c'est refuser que l'école soit perçue comme un espace d'absurdité ou d'arbitraire ; c'est permettre à chaque élève d'accéder à l'intelligibilité de son parcours, de se reconnaître dans ce qu'il apprend, et de s'engager dans une dynamique éducative fondée sur l'émancipation.

Dans la continuité des approches pédagogiques centrées sur le sens et l'engagement de l'apprenant, il convient désormais de porter un regard attentif sur la dimension cognitive et introspective de l'acte d'apprendre, souvent reléguée au second plan dans les pratiques éducatives traditionnelles. C'est dans cette optique que s'inscrit la pensée d'Antoine de La Garanderie, dont les travaux relatifs à la

---

<sup>10</sup> Meirieu, P, Lettre à un jeune professeur. Paris : Éditions ESF. 2008, p 89.

<sup>11</sup> Meirieu, P. L'école, mode d'emploi. Paris : ESF éditeur. 1991, p.35.

gestion mentale offrent un éclairage précieux sur les mécanismes internes de la motivation scolaire.

Alors que les courants précédents, à l'instar de celui porté par Philippe Meirieu, mettent en avant l'importance de contextualiser les apprentissages pour leur conférer une signification mobilisatrice, La Garanderie recentre le débat sur les opérations mentales par lesquelles l'élève s'approprie les savoirs. En effet, selon lui, la réussite scolaire repose moins sur des aptitudes fixes que sur la capacité à identifier et à mobiliser consciemment ses propres gestes mentaux — tels que l'évocation, la mémorisation, la compréhension ou encore la réflexion. Cette introspection cognitive, loin d'être intuitive, s'apprend, se développe et peut être guidée par une pédagogie adaptée. En valorisant cette exploration de l'activité mentale, La Garanderie introduit une conception renouvelée de la motivation, fondée non sur des stimuli extérieurs, mais sur la prise de conscience de sa propre efficacité cognitive. L'élève n'est plus simplement considéré comme un récepteur de savoirs, mais comme un sujet agissant, capable de prendre en charge ses processus d'apprentissage. Ce déplacement du regard éducatif permet ainsi de faire émerger une motivation intrinsèque, enracinée dans l'expérience d'une pensée maîtrisée et efficace. Dans ce cadre, motiver un élève revient à lui donner les outils pour devenir acteur de son parcours intellectuel, pour comprendre comment il apprend, et pour reconnaître, dans ses réussites comme dans ses erreurs, les traces d'une activité mentale féconde. Une telle posture favorise une persévérance non subie, mais construite, car elle repose sur une reconnaissance intime de ses progrès et sur la confiance dans ses ressources propres. Dès lors, intégrer la gestion mentale dans l'analyse des déterminants de la motivation scolaire revient à reconnaître que l'acte d'apprendre est aussi un acte de connaissance de soi, et que cette conscience de l'effort mental, loin d'être secondaire, constitue une condition première de l'engagement durable dans le savoir.

#### **10. La gestion mentale, la connaissance de soi et la motivation scolaire**

Dans le vaste champ de la psychologie de l'éducation, les travaux d'Antoine de La Garanderie s'imposent comme une contribution précieuse à toute réflexion

portant sur les mécanismes profonds de l'engagement scolaire. À rebours d'une pédagogie normative, centrée sur l'uniformisation des méthodes et des attentes, sa théorie de la gestion mentale propose une lecture résolument introspective de l'apprentissage, conçue comme une activité volontaire, consciente et personnalisable. Apprendre, selon lui, ne consiste pas à stocker des savoirs mais à se représenter, organiser, anticiper et comprendre, à travers un ensemble de gestes mentaux que chaque élève mobilise selon sa singularité cognitive.

Ce postulat rejoint excellemment la problématique de notre recherche portant sur le rôle de la motivation dans la réussite scolaire et les facteurs influençant la persévérance chez les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. En effet, cette période éducative constitue une étape charnière dans la construction du rapport au savoir, un moment où les premiers décrochages peuvent apparaître de manière insidieuse, souvent liés à une perte de sens ou à un sentiment d'inefficacité personnelle. La Garanderie affirme à cet égard :

*« L'échec scolaire n'est pas l'échec de l'intelligence, mais l'échec de l'évocation »*<sup>12</sup>

Insistant ainsi sur l'importance de rendre visibles les processus invisibles de la pensée pour restaurer le pouvoir d'agir de l'élève sur son propre parcours.

Dans cette perspective, la motivation scolaire ne saurait être appréhendée comme un simple état émotionnel fluctuant. Elle s'enracine dans une conscience claire des ressources cognitives disponibles et mobilisables face aux défis de l'apprentissage. Cette idée fait écho aux apports d'Albert Bandura (1997), pour qui

*«Le sentiment d'efficacité personnelle est le moteur principal de la persistance face aux obstacles»*<sup>13</sup>.

Ainsi, plus l'élève prend conscience de ses capacités mentales à comprendre, mémoriser ou anticiper, plus il développe un sentiment de compétence, socle fondamental de la motivation durable.

La gestion mentale apparaît donc comme une approche opératoire de la métacognition, dans laquelle l'élève devient progressivement capable de réguler sa pensée. Or, comme le souligne Philippe Meirieu,

---

<sup>12</sup> La Garanderie, A, Pour une pédagogie de l'intelligence, Paris : Éditions du Centurion. 1980, p 72.

<sup>13</sup> Bandura, A, Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company. 1997, p 35.

«Un élève qui comprend comment il apprend commence à apprendre vraiment »<sup>14</sup>

Il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs, mais d'outiller l'élève pour qu'il devienne acteur de son propre apprentissage, en identifiant les stratégies qui lui permettent d'accéder au sens. Cette revalorisation du sujet pensant prend une dimension d'autant plus cruciale en quatrième année primaire, où l'enfant développe ses premières formes de pensée réflexive sur soi (*je pense que je pense*), et où l'échec, s'il n'est pas compris, peut engendrer des mécanismes de désengagement affectif ou comportemental. Dès lors, identifier et valoriser les profils évocatifs — qu'ils soient visuels, auditifs ou kinesthésiques — revient à reconnaître la diversité cognitive comme une richesse à intégrer, et non un écart à corriger. Cette vision trouve un prolongement chez Rolland Viau (2009), qui affirme que :

«La motivation scolaire dépend largement du degré de contrôle perçu par l'élève sur ses apprentissages».<sup>15</sup>

La gestion mentale, en ce sens, redonne ce contrôle à l'élève, en transformant le rapport au savoir en espace d'expérimentation personnelle.

Par ailleurs, notre enquête auprès des élèves de 4<sup>e</sup> année met en lumière des corrélations significatives entre la capacité à verbaliser ses démarches cognitives et la persévérance face à l'erreur ou à la difficulté. Les élèves capables de dire « *j'imagine* », « *je vois* », « *je me dis* » sont aussi ceux qui persistent davantage, parce qu'ils s'appuient sur un ancrage interne, et non sur une validation exclusivement extérieure. Cela rejoint les travaux de Deci et Ryan (2002), pour qui la motivation intrinsèque est d'autant plus stable qu'elle repose sur un sentiment d'autonomie et de compétence. Dès lors, intégrer les principes de la gestion mentale dans les pratiques de classe, notamment par le biais d'activités d'évocation, de reformulation intérieure, de visualisation guidée ou de verbalisation réflexive, constitue une voie prometteuse pour renforcer la motivation scolaire durable. Cela ne nécessite pas un bouleversement du cadre pédagogique, mais une attention renouvelée à l'élève

---

<sup>14</sup> Meirieu, P, L'école, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris : ESF. 1991, p 13.

<sup>15</sup> Viau, R, La motivation en contexte scolaire, Bruxelles : De Boeck Supérieur. 2009, p 75.

comme sujet singulier en train de se construire, à la croisée de son monde mental et de l'environnement scolaire.

En définitive, la gestion mentale telle que pensée par La Garanderie s'inscrit dans une éthique éducative forte : accompagner l'élève non vers la conformité, mais vers la conscience de lui-même en tant qu'apprenant. Elle nous invite à penser la réussite scolaire non comme le résultat d'un alignement mécanique à des normes prescrites, mais comme l'expression d'un cheminement intérieur maîtrisé, réfléchi, et soutenu par un cadre pédagogique bienveillant. Ainsi, aider un enfant à découvrir comment il pense, c'est lui offrir les fondations invisibles de la persévérance : celles qui ne s'effondrent pas sous les premières difficultés, parce qu'elles reposent sur une connaissance intime de ses propres Forces.

Ainsi éclairée par les apports d'Antoine de La Garanderie, la réflexion sur les dynamiques motivationnelles ne peut toutefois se limiter à l'exploration des gestes mentaux volontaires et des profils évocatifs. Si la gestion mentale met en lumière l'importance de la conscience cognitive dans l'acte d'apprendre, elle ne saurait, à elle seule, rendre compte de la genèse progressive des structures mentales qui conditionnent l'émergence même de cette conscience. Or, comprendre les conditions de développement de la motivation chez l'enfant, en particulier à un âge aussi déterminant que celui de la quatrième année primaire, impose de situer cette dynamique dans une perspective développementale plus large. C'est dans cette optique que l'œuvre de Jean Piaget s'impose comme un jalon incontournable. Philosophe de formation et psychologue de vocation, Piaget a profondément renouvelé la compréhension de l'intelligence enfantine en l'envisageant non comme un capital cognitif préexistant, mais comme une construction progressive, orchestrée par l'interaction entre le sujet et son environnement. Fondée sur une logique épistémologique rigoureuse, sa théorie du développement cognitif propose un modèle structurant de l'évolution des capacités mentales de l'enfant, en mettant en évidence les stades successifs de la pensée, les mécanismes d'assimilation et d'accommodation, ainsi que les opérations logiques progressivement intériorisées.

Aborder l'œuvre piagétienne, dans le cadre de cette recherche consacrée aux facteurs de la motivation et de la persévérance scolaires, permet dès lors de poser un éclairage complémentaire à celui de la gestion mentale : là où La Garanderie s'intéresse à l'élève comme sujet conscient de ses actes de pensée, Piaget en explore les fondements structuraux, les conditions de possibilité, et les lois de transformation. Cette articulation entre conscience cognitive et structuration opératoire de l'intelligence offre un double prisme fécond pour analyser l'engagement de l'élève face aux apprentissages, son rapport à la tâche, et les ressorts internes de sa persistance scolaire. C'est donc à la lumière de cette architecture du développement intellectuel, que nous poursuivrons à présent notre investigation, en examinant plus spécifiquement les apports piagétiens concernant la formation de la pensée logique, la structuration des opérations mentales, et leur rôle déterminant dans la consolidation de la motivation à apprendre. Ce détour théorique, loin d'être périphérique, s'avérera essentiel pour comprendre comment la progression cognitive de l'enfant peut renforcer — ou, au contraire, fragiliser — son rapport au savoir, son sentiment de compétence, et, in fine, sa persévérance au sein du parcours scolaire.

### **11. Développement cognitif, structuration de la pensée et implication dans la motivation scolaire**

Inscrite dans une approche épistémologique rigoureuse et étayée par une longue tradition de psychologie du développement, la pensée de Jean Piaget constitue une pierre angulaire dans l'édifice théorique visant à élucider les conditions internes de l'engagement scolaire. Son apport, fondé sur une observation systématique de l'intelligence enfantine, nous invite à dépasser les conceptions fixistes de la cognition pour envisager l'acte d'apprendre comme le fruit d'un processus évolutif, actif et profondément structurant. À ce titre, la théorie du développement cognitif élaborée par Piaget constitue un fondement incontournable pour penser les modalités d'apparition, de consolidation et de maintien de la motivation scolaire, en particulier à un âge aussi décisif que celui de la quatrième année primaire.

Loin de concevoir l'apprentissage comme la simple réception d'un savoir extérieur, Piaget postule que l'enfant construit activement ses connaissances à travers une interaction permanente entre son système cognitif et l'environnement qui l'entoure. Cette interaction est médiée par des mécanismes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration, par lesquels l'intelligence se transforme, se stabilise, puis s'élève vers de nouvelles formes de structuration mentale. Il ne s'agit donc pas d'une accumulation linéaire de contenus, mais d'une réorganisation continue des schèmes cognitifs, propre à chaque stade développemental. C'est cette dynamique même qui fonde, selon Piaget, l'accès à la pensée logique, à la décentration, à la classification et, progressivement, à l'abstraction.

Or, les élèves de quatrième année primaire — au cœur de notre objet d'étude — se situent pour la plupart au stade des opérations concrètes, moment de bascule où l'enfant acquiert la capacité de raisonner de manière logique sur des objets et des situations tangibles, tout en commençant à dépasser l'égoïsme cognitif qui caractérise les stades antérieurs. Il devient dès lors capable de conservation, de réversibilité, de sériation, autant d'opérations mentales qui vont lui permettre de structurer plus rigoureusement sa pensée et de s'engager plus consciemment dans les apprentissages. Ce point de développement constitue un jalon essentiel dans la compréhension des conditions de la motivation et de la persévérance scolaires, dans la mesure où le sentiment d'efficacité, précurseur de la motivation intrinsèque, naît très souvent d'une adéquation entre les capacités cognitives de l'élève et les exigences de la tâche. Lorsqu'un élève se sent en mesure de comprendre ce qu'on attend de lui, qu'il parvient à mobiliser ses schèmes opératoires pour résoudre un problème, il éprouve un sentiment de compétence intellectuelle qui renforce son envie d'apprendre et sa disponibilité à l'effort. À l'inverse, toute sollicitation prématurée de la pensée formelle, tout recours hâtif à l'abstraction, en l'absence de structures mentales stabilisées, risque de produire une fracture entre l'élève et le savoir, provoquant incompréhension, démobilité, voire désengagement durable.

Il importe alors, dans une visée didactique, de tenir compte de cette réalité structurale pour éviter les situations d'échec répétitif, qui entament non seulement

l'estime de soi mais aussi la capacité à persévérer dans l'effort. En ce sens, Piaget ne se contente pas d'exposer une chronologie du développement intellectuel : il nous offre une lecture dynamique du rapport au savoir, dans laquelle la motivation naît de la rencontre féconde entre un environnement signifiant et des structures mentales en construction. C'est en respectant cette interaction que l'école peut devenir le lieu d'un apprentissage pleinement investi. Appliquée au contexte de notre recherche, cette perspective éclaire d'un jour nouveau la question de la persévérance scolaire en quatrième année. Il ne s'agit pas seulement de renforcer la volonté de l'élève, mais de l'inscrire dans des dispositifs d'apprentissage qui correspondent à son niveau opératoire réel. Proposer des activités concrètes, manipulatoires, engageant le raisonnement inductif, revient à reconnaître l'enfant non comme un sujet à modeler, mais comme un constructeur actif de son propre savoir, capable de réorganiser ses représentations à partir de ce qu'il expérimente, verbalise, et comprend. Dans ce cadre, l'erreur n'est plus une faute à corriger, mais un indicateur de développement, un point d'appui pour accompagner l'élève dans la réélaboration de ses schèmes.

Cette conception, profondément humaniste, replace l'apprenant au centre de l'acte pédagogique, non dans une logique de performance, mais dans une perspective d'émancipation intellectuelle progressive. Elle nous invite, en tant qu'éducateurs, à repenser nos postures : non plus seulement transmettre, mais orchestrer des situations de déséquilibre fécond, où l'élève est amené à s'interroger, à douter, à réviser ses intuitions premières, et ainsi à progresser. Loin de constituer une entrave à la motivation, ce travail de reconstruction mentale, s'il est soutenu par un encadrement bienveillant, devient précisément le moteur de l'engagement durable dans l'apprentissage. Dès lors, il devient évident que la persévérance scolaire n'est pas un attribut naturel ni une simple question d'effort personnel : elle se tisse à la faveur d'un environnement cognitif favorable, d'un accompagnement ajusté, et d'une progression intellectuelle respectueuse des rythmes de l'élève. En cela, Jean Piaget nous rappelle que toute motivation s'enracine dans une

intelligibilité progressive du monde, et que toute persévérance trouve sa source dans la conscience naissante d'une capacité à comprendre, à agir, et à transformer.

Si l'approche développementale de Jean Piaget permet de saisir, avec rigueur et profondeur, les conditions internes d'émergence de la pensée logique chez l'enfant, elle ne suffit cependant pas à elle seule à épuiser la complexité du lien que celui-ci entretient avec l'univers scolaire dans sa globalité. En effet, comprendre les ressorts de la motivation et de la persévérance scolaires ne peut se limiter à une analyse des structures cognitives et de leur évolution par stades ; il convient également d'interroger les dimensions relationnelles, affectives et contextuelles qui façonnent, au quotidien, l'investissement — ou le retrait progressif — de l'élève vis-à-vis de l'institution éducative. C'est précisément dans cette perspective complémentaire que s'inscrit la pensée de Michel Janosz, dont les travaux, centrés sur l'engagement scolaire et le processus de décrochage, offrent un éclairage fécond sur les dynamiques d'adhésion ou de démobilitation à l'œuvre dans le parcours de l'élève. Là où Piaget explore les conditions de construction des opérations mentales nécessaires à l'appropriation du savoir, Janosz s'attache à cerner les multiples facettes de la relation que l'élève entretient avec l'école elle-même, en tenant compte des tensions, des découragements, mais aussi des facteurs de résilience qui peuvent favoriser la persévérance.

Ainsi, passer de Piaget à Janosz, c'est déplacer le regard du développement des capacités de penser vers l'analyse des conditions de l'engagement à apprendre ; c'est passer d'une modélisation interne de l'intelligence à une lecture située et interactive de l'investissement scolaire, telle qu'elle se manifeste à travers les conduites, les émotions, et les attitudes de l'élève face aux attentes scolaires. Cette articulation est d'autant plus pertinente dans le cadre de notre étude, consacrée aux élèves de quatrième année primaire, que ces derniers, en pleine construction identitaire et affective, apparaissent particulièrement sensibles aux mécanismes d'inclusion ou d'exclusion silencieuse opérés par l'école. En cela, les apports de Michel Janosz permettront d'élargir notre compréhension des facteurs de persévérance scolaire en explorant, au-delà des logiques cognitives, les dimensions

comportementales, affectives et motivationnelles de l'engagement, ainsi que les signes précoces de décrochage. Il s'agira désormais de questionner les formes multiples de présence ou d'éloignement de l'élève vis-à-vis de son propre parcours éducatif, afin de mieux cerner les leviers sur lesquels l'action pédagogique peut s'appuyer pour favoriser une persévérance durable et un engagement renouvelé.

## **12. Engagement scolaire, démobilisation et facteurs de persévérance**

S'inscrivant dans une approche interactionniste et contextualisée des trajectoires scolaires, la réflexion de Michel Janosz sur l'engagement et la persévérance éducative constitue une contribution majeure à la compréhension des processus sous-jacents au décrochage, mais également à la consolidation de la motivation scolaire. Refusant les oppositions réductrices entre élèves "motivés" et "démotivés", sa perspective met en lumière la complexité du lien qui unit l'élève à l'école, en l'envisageant non comme une donnée statique, mais comme un processus dynamique, évolutif et multidimensionnel, profondément influencé par les interactions sociales, les expériences vécues et la qualité du climat éducatif.

Développée dans ses travaux sur le décrochage scolaire (notamment *Le décrochage scolaire : comprendre les causes pour mieux agir*, 2000), la notion d'engagement scolaire, telle que pensée par Janosz, constitue un prisme analytique d'une grande richesse pour appréhender les conditions de la persévérance ou, à l'inverse, les prémices du désengagement. Loin de se réduire à un simple indicateur de présence ou de performance, l'engagement est défini comme un processus par lequel l'élève investit activement — ou progressivement se retire — de son parcours d'apprentissage, de son appartenance à l'institution scolaire, et de son projet d'avenir. Trois dimensions, interdépendantes mais distinctes, structurent cette conception : l'engagement comportemental, visible dans la participation en classe, l'assiduité et l'implication dans les activités ; l'engagement affectif, qui renvoie au sentiment d'appartenance, à la qualité des relations interpersonnelles et au plaisir d'apprendre ; enfin, l'engagement cognitif, plus profond, qui traduit la volonté de comprendre, la mobilisation de stratégies mentales élaborées, et la construction d'un rapport réflexif au savoir. Loin d'être juxtaposées, ces dimensions interagissent

dans un équilibre fragile : l'affaiblissement de l'une tend à fragiliser les autres, entraînant parfois un glissement progressif vers le décrochage. Ce modèle, par son caractère dynamique, permet de mieux saisir les mécanismes insidieux de la démobilisation scolaire. Selon Janosz, le décrochage n'est jamais brutal : il se construit à bas bruit, souvent à l'insu même de l'élève et des adultes qui l'accompagnent. Il commence par un désengagement comportemental (passivité, retards, absences), se prolonge par une érosion de l'engagement affectif (sentiment d'indifférence, voire de rejet), pour aboutir, dans les cas les plus critiques, à un désinvestissement cognitif, où l'élève cesse d'attribuer du sens aux apprentissages et renonce à tout effort intellectuel soutenu. Comprendre cette spirale descendante, c'est être en mesure d'agir en amont, en identifiant les signaux faibles du désengagement dès leur apparition.

Dans le cadre spécifique de notre recherche, centrée sur les élèves de quatrième année primaire, l'approche de Janosz offre des clés de lecture particulièrement éclairantes. À cet âge, l'enfant est à la fois en quête d'affirmation personnelle et de reconnaissance sociale ; son besoin d'appartenance est vif, tout comme sa sensibilité à la valorisation de ses efforts. Son engagement scolaire repose encore largement sur des médiations affectives, avant que ne se cristallisent des formes plus autonomes de régulation motivationnelle. C'est donc à ce moment-clé que peuvent s'opérer des bifurcations décisives dans le rapport à l'école : un encadrement bienveillant et stimulant favorisera l'ancrage de l'élève dans une dynamique d'apprentissage durable, tandis qu'un environnement insécurisant ou peu valorisant risque de précipiter un retrait progressif. De ce constat découle une exigence pédagogique forte : celle de créer les conditions d'un engagement global, à la fois comportemental, affectif et cognitif. Pour cela, plusieurs leviers peuvent être activés. D'abord, le climat scolaire, dont la qualité relationnelle et émotionnelle est un prédicteur direct de l'engagement affectif. Ensuite, la relation enseignant-élève, qui doit être fondée sur la reconnaissance du potentiel de chacun, la confiance mutuelle et l'attention portée aux progrès, plus qu'aux performances brutes. Par ailleurs, la valorisation des efforts individuels, par des pratiques d'évaluation

formatives, encourage l'élève à se percevoir comme capable d'avancer, même lentement. Enfin, la contextualisation des savoirs, en rendant les apprentissages signifiants, favorise l'engagement cognitif, en articulant compréhension et utilité.

Dans une classe de quatrième année, ces principes se traduisent par des pratiques concrètes : mettre en œuvre des projets de classe fédérateurs, porteurs de sens collectif et d'interdisciplinarité ; instaurer des rituels valorisants, où chaque réussite, même modeste, est reconnue ; encourager l'expression des ressentis, par des temps d'écoute, de dialogue et de coopération. Autant de dispositifs qui contribuent à renforcer les dimensions affective et comportementale de l'engagement, créant ainsi un terrain favorable à l'émergence d'un véritable investissement cognitif.

Il importe de souligner que la persévérance scolaire ne se décrète pas : elle se construit lentement, au fil d'expériences positives, de regards valorisants et de défis à la fois accessibles et stimulants. Elle repose sur la conviction, souvent fragile chez l'enfant, que l'effort paie, que l'on peut apprendre de ses erreurs, que l'on a sa place dans la communauté éducative. C'est précisément cette conviction que l'enseignant, en s'inspirant des travaux de Janosz, doit s'attacher à nourrir et à faire grandir.

En définitive, penser la motivation et la persévérance scolaires à travers le prisme de l'engagement global tel que défini par Janosz, c'est reconnaître que la réussite éducative est moins le fruit d'une disposition individuelle que d'une construction interactive, progressive et contextualisée. L'élève persévère parce qu'il se sent exister dans l'espace scolaire, parce qu'il se sait regardé, écouté, encouragé. Il s'engage parce qu'il comprend que l'école peut être un lieu de sens, un lieu pour lui. Et c'est dans cette reconnaissance, toujours à construire, que réside peut-être la plus haute ambition d'une pédagogie de la persévérance.

Si les travaux de Michel Janosz ont permis de mettre en lumière les fondements comportementaux, affectifs et cognitifs de l'engagement scolaire, ainsi que les processus insidieux de démobilitation qui peuvent conduire à une rupture avec l'école, une compréhension plus fine des leviers susceptibles de consolider durablement la motivation impose d'élargir encore l'analyse, en intégrant une

dimension souvent sous-estimée dans les dynamiques d'adhésion ou de retrait : celle de l'évaluation scolaire. En effet, là où Janosz interroge la qualité de l'expérience scolaire vécue par l'élève à travers son sentiment d'appartenance, ses relations éducatives et son degré d'investissement intellectuel, les recherches menées par Lucie Mottet et Bernard Rey apportent un éclairage complémentaire et décisif, en explorant le rôle structurant que joue l'acte évaluatif dans la construction de la motivation et de la persévérance. Car évaluer ne revient pas uniquement à constater un niveau de performance ; c'est aussi — et peut-être surtout — donner à l'élève une lecture de lui-même en tant qu'apprenant, lecture qui influencera son rapport au savoir, à l'effort, et à ses propres possibilités de progression.

Dans cette perspective, l'évaluation apparaît non comme un simple outil de mesure, mais comme une médiation pédagogique à fort pouvoir performatif, capable de renforcer ou, au contraire, d'affaiblir l'engagement scolaire. En articulant les apports de Janosz à ceux de Mottet et Rey, il devient possible d'approfondir la compréhension du lien entre conditions évaluatives, sentiment de compétence et persévérance éducative, en particulier chez les élèves du primaire, dont l'estime de soi demeure encore fragile, malléable, et fortement influencée par les jugements scolaires. Il s'agira donc, dans la continuité de notre analyse, de montrer en quoi les formes, les temporalités et les intentions de l'évaluation peuvent constituer soit des ressorts puissants de motivation intrinsèque, soit des sources de découragement silencieux. Cette nouvelle étape permettra ainsi de compléter notre cadre théorique en interrogeant la manière dont l'élève construit, à travers l'expérience évaluative, une image de lui-même capable d'apprendre, de progresser et de persévérer au sein de l'espace scolaire.

### **13. L'évaluation scolaire, la dynamique motivationnelle et la construction de la persévérance**

Dans le champ des sciences de l'éducation, la question de l'évaluation scolaire occupe une place singulière, tant elle cristallise les tensions entre exigence institutionnelle, reconnaissance des progrès et respect du rythme d'apprentissage de chacun. À ce titre, les travaux de Lucie Mottet et Bernard Rey constituent une

contribution essentielle à la compréhension du lien étroit qui unit pratiques évaluatives, construction de la motivation scolaire et dynamique de la persévérance. Loin de concevoir l'évaluation comme une opération strictement technique visant à mesurer des acquis de manière prétendument neutre, ces chercheurs la posent comme un acte éducatif à forte portée symbolique, capable de structurer en profondeur le rapport de l'élève à lui-même, au savoir, et à l'école en tant qu'institution. En effet, dans leur approche, l'évaluation remplit des fonctions multiples : fonction de régulation, dans la mesure où elle permet à l'élève d'ajuster ses stratégies cognitives ; fonction de reconnaissance, lorsqu'elle donne à voir et à valoriser les efforts consentis ; fonction identitaire, enfin, dans la mesure où elle contribue à façonner l'image que l'élève se construit de ses propres capacités. Mais cette polysémie fonctionnelle ne saurait faire oublier l'ambivalence des effets produits. Si l'évaluation peut, dans certaines conditions, nourrir la confiance et l'estime de soi, elle peut aussi, lorsqu'elle est perçue comme punitive, arbitraire ou stigmatisante, engendrer anxiété, démotivation et repli.

Ainsi, l'impact de l'évaluation sur la motivation ne dépend pas uniquement du résultat chiffré ou du jugement émis, mais réside bien davantage dans l'expérience subjective qu'en fait l'élève : est-elle perçue comme un encouragement à progresser, ou comme un verdict figé sur ses compétences ? Cette distinction est d'autant plus décisive qu'elle touche aux ressorts profonds de l'engagement scolaire. Comme le rappellent Mottet et Rey, la motivation authentique prend racine dans un climat d'évaluation soutenante, où l'erreur est reconnue comme composante naturelle du processus d'apprentissage, et non comme marqueur d'incompétence.

À cet égard, la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative revêt une importance centrale. Là où la seconde vise à certifier un niveau atteint à un instant donné — souvent par le biais de notes normatives, de classements ou de jugements synthétiques — la première se donne pour objectif d'accompagner l'élève dans son parcours d'appropriation, en fournissant des retours constructifs, ciblés, porteurs de pistes d'amélioration. L'évaluation formative valorise le

processus, les stratégies mises en œuvre, et les efforts consentis ; elle inscrit l'élève dans une logique de progression continue et réaliste, bien plus à même de soutenir sa motivation intrinsèque. Dans cette perspective, le rôle de l'erreur se trouve reconfiguré : elle n'est plus l'indice d'un échec, mais le signal d'une étape franchie, d'un raisonnement à clarifier, d'une compétence en voie d'élaboration. Cette posture didactique s'avère particulièrement féconde dans le contexte de la quatrième année primaire, où les enfants, âgés de 9 à 10 ans, sont engagés dans une période charnière de leur développement identitaire et scolaire. C'est en effet à cet âge que s'élabore l'estime de soi scolaire, fondée sur l'image que l'élève se construit de lui-même à travers les retours évaluatifs de ses enseignants et les comparaisons sociales implicites au sein du groupe-classe. La perception d'être un "bon élève" ou un "mauvais élève" commence à s'ancrer durablement, avec des répercussions tangibles sur la capacité à s'engager, à prendre des risques cognitifs, à persévérer malgré les difficultés.

Dans ce contexte, il importe que l'évaluation soit pensée comme un levier d'accompagnement, et non comme un instrument de sélection. Plusieurs pratiques pédagogiques, inspirées des principes défendus par Mottet et Rey, peuvent contribuer à instaurer ce climat soutenant. Il s'agit notamment de mettre en œuvre des évaluations formatives régulières, centrées sur les progrès individuels plutôt que sur des seuils normatifs ; de recourir à des rétroactions descriptives, précises, explicites, qui donnent à l'élève les moyens de comprendre ce qu'il a réussi, ce qui mérite d'être retravaillé, et surtout comment y parvenir ; de désamorcer la peur de l'erreur en en faisant un objet d'apprentissage collectif ; ou encore d'impliquer l'élève dans l'évaluation, par des dispositifs d'autoévaluation ou d'évaluation entre pairs, afin de renforcer le sentiment de contrôle et d'appropriation.

Il ne s'agit pas ici d'adoucir artificiellement les exigences scolaires, mais de reconfigurer les conditions dans lesquelles l'exigence devient mobilisatrice. Car la persévérance n'est pas une vertu innée que certains posséderaient plus que d'autres : elle est le fruit d'un climat pédagogique dans lequel l'élève fait l'expérience que ses efforts ont du sens, qu'ils sont reconnus, et qu'ils ouvrent des perspectives de

progression. En ce sens, l'évaluation scolaire est performative : elle ne se contente pas de constater, elle agit, elle transforme, elle produit du sens. Elle peut, selon les modalités qu'elle adopte, construire une image positive de soi comme apprenant, ou au contraire enfermer l'élève dans une représentation dévalorisante de ses compétences, compromettant ainsi sa capacité à persévérer.

Il apparaît dès lors que la réussite éducative ne peut être pensée indépendamment de la manière dont l'élève vit l'évaluation. En quatrième année primaire, où les équilibres psychologiques sont encore fragiles et où la quête de reconnaissance est particulièrement vive, l'évaluation formative constitue un outil puissant de consolidation de la motivation et de prévention du désengagement. Elle donne à l'élève les moyens d'exister comme sujet en progrès, capable de comprendre, de se tromper, de se corriger, et d'avancer.

En définitive, l'évaluation n'est jamais neutre : elle est une médiation du rapport au savoir, au groupe et à soi-même. Loin d'être un simple rituel institutionnel, elle participe activement à la construction ou à la déconstruction du désir d'apprendre. L'apport de Mottet et Rey nous rappelle que réussir l'évaluation, au sens fort du terme, c'est réussir à faire exister chaque élève comme sujet de son apprentissage, en lui donnant les moyens de croire en sa propre capacité à progresser. C'est, en somme, faire de l'évaluation non un couperet sélectif, mais une main tendue vers la réussite, capable de construire une motivation profonde, authentique et durable.

L'analyse des courants théoriques ayant nourri ce travail révèle la richesse et la complémentarité des approches mobilisées pour penser la motivation et la persévérance scolaires, en particulier chez les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, moment charnière de la construction du rapport au savoir.

S'inscrivant dans une dynamique de structuration cognitive, la théorie piagétienne éclaire la nécessité d'une adaptation fine des pratiques pédagogiques au stade des opérations concrètes. En mettant en évidence les mécanismes d'assimilation et d'accommodation par lesquels l'enfant édifie ses structures mentales, Piaget nous rappelle que la motivation à apprendre ne peut émerger que si

l'élève perçoit une continuité intelligible entre son développement intellectuel et les exigences scolaires. L'adéquation entre tâche proposée et capacités de traitement constitue donc une condition sine qua non pour susciter engagement, sentiment de compétence et persévérance.

Dans le prolongement de cette logique constructiviste, Antoine de La Garanderie introduit une perspective introspective avec sa théorie de la gestion mentale. En mettant l'accent sur les actes mentaux (évoquant, attention, mémorisation, compréhension, réflexion), il propose une pédagogie fondée sur la conscience de soi comme sujet apprenant. Loin d'une conception passive de l'élève, cette approche valorise la capacité de chacun à identifier ses stratégies cognitives, renforçant ainsi l'autonomie, l'estime de soi et la motivation intrinsèque, dimensions étroitement liées à la persévérance.

Sur le plan psychosocial, Albert Bandura, à travers sa théorie du sentiment d'efficacité personnelle, apporte un éclairage décisif : l'élève persévère dans la mesure où il se croit capable d'agir efficacement sur son environnement scolaire. Cette auto-perception, loin d'être figée, se construit au fil des expériences, des réussites maîtrisées, mais aussi du regard porté par les figures éducatives. Le rôle de l'enseignant comme catalyseur de confiance s'en trouve renforcé, car il détient un pouvoir d'activation — ou d'inhibition — du potentiel d'action de l'élève.

Cette dimension relationnelle est approfondie par les travaux de Michel Janosz, qui conceptualise l'engagement scolaire comme un construit multidimensionnel — comportemental, affectif et cognitif — dont la dégradation progressive peut mener au décrochage. En centrant son analyse sur les signaux précoces de démobilité, Janosz nous alerte sur l'importance d'un environnement scolaire soutenant, inclusif et porteur de sens, conditions indispensables à une persévérance durable, particulièrement fragile à l'âge de neuf ou dix ans.

Lucie Mottet et Bernard Rey enrichissent cette réflexion en s'intéressant à l'impact structurant de l'évaluation sur la motivation scolaire. En distinguant évaluation formative et sommative, ils soulignent que seule une évaluation pensée

comme accompagnement — et non comme sanction — permet à l'élève de se projeter dans une trajectoire de progrès. La manière dont l'élève est évalué influe sur la représentation qu'il se fait de ses capacités, et donc sur sa volonté de persévérer ou de se désengager. Enfin, les apports critiques de Jean-Yves Rochex et de Philippe Meirieu ouvrent la réflexion à des considérations plus globales. Le premier interroge les inégalités d'apprentissage comme produit d'une distribution inégale des rapports au savoir, appelant à des dispositifs différenciés et contextualisés. Le second insiste sur la nécessité de « donner du sens » aux apprentissages : selon Meirieu, c'est lorsque l'élève perçoit l'utilité, la cohérence et la valeur des savoirs qu'il peut s'approprier son parcours éducatif et s'engager avec motivation.

Ainsi, cette constellation théorique, à la fois cognitive, psycho-affective, pédagogique et critique, converge vers une idée essentielle : la motivation scolaire et la persévérance ne sauraient être réduites à des caractéristiques individuelles. Elles se construisent, s'alimentent, se fragilisent ou se renforcent au gré des interactions entre les structures mentales de l'élève, les pratiques pédagogiques mises en œuvre, la qualité des relations éducatives, et le cadre institutionnel plus large dans lequel il évolue. Dans le cas spécifique des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, âge de transition marqué par une maturation cognitive accrue et une quête d'autonomisation progressive, il importe de penser des dispositifs qui conjuguent respect des rythmes, valorisation de l'individu, reconnaissance des efforts, et accompagnement bienveillant. C'est à cette condition seulement que l'on peut espérer faire de l'école un espace véritablement moteur de réussite et de persévérance pour tous.

À l'issue de cette traversée conceptuelle, il apparaît que la motivation et la persévérance scolaires ne peuvent être appréhendées comme de simples données individuelles, mais bien comme des phénomènes complexes, systémiques et profondément relationnels. Les théories analysées, bien que s'inscrivant dans des courants disciplinaires diversifiés — psychologie cognitive, pédagogie expérientielle, sociologie critique ou encore sciences de l'éducation —, convergent

toutes vers une même exigence : celle de considérer l'élève comme un sujet en devenir, agissant dans un environnement scolaire qui structure, modèle ou parfois contraint ses dynamiques d'engagement.

De Jean Piaget à Antoine de La Garanderie, la mise en évidence du rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses savoirs invite à penser la motivation comme enracinée dans la structuration progressive de la pensée et la conscience de soi. En parallèle, les apports de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle, tout comme ceux de Janosz sur les modalités d'engagement, rappellent combien le regard de l'enseignant, la qualité des interactions pédagogiques, et le climat de classe influencent profondément la capacité de l'élève à se projeter dans une trajectoire de réussite.

L'éclairage apporté par Mottet et Rey sur les fonctions pédagogiques de l'évaluation souligne quant à lui la nécessité d'un accompagnement formatif et bienveillant, seul à même de nourrir une motivation durable. Enfin, les analyses critiques de Rochex et Meirieu rappellent avec force que toute pédagogie, pour être véritablement inclusive et porteuse de sens, doit articuler exigences intellectuelles et reconnaissance des parcours singuliers. Ainsi, envisagée dans le cadre spécifique de la 4<sup>e</sup> année primaire — moment-clé de structuration cognitive et affective —, la question de la motivation scolaire ne saurait se réduire à un levier individuel. Elle s'inscrit dans un entrelacs de facteurs personnels, contextuels, relationnels et institutionnels, qu'il convient de décrypter avec rigueur pour en révéler les ressorts profonds.

Cette lecture théorique, plurielle et articulée, prépare désormais le passage vers l'analyse empirique. Celle-ci, en s'ancrant dans la réalité d'un terrain scolaire particulier, visera à mettre en lumière les modalités concrètes par lesquelles les élèves expriment, nourrissent ou au contraire freinent leur motivation à apprendre, et leur capacité à persévérer face aux exigences de l'école.

# **Chapitre 2 :**

Démarche méthodologique

Adossée à une réflexion théorique approfondie, cette seconde partie du mémoire s'attache à déployer un dispositif méthodologique à la mesure de la complexité des phénomènes étudiés. En effet, il serait illusoire de prétendre cerner la motivation scolaire et la persévérance des élèves à travers une lecture univoque ou une approche exclusivement statistique. Loin d'être des entités abstraites et figées, ces dynamiques se construisent, s'éprouvent et se transforment au cœur même de l'expérience scolaire, dans les plis du quotidien pédagogique, au contact des savoirs, des médiations enseignantes, et des relations entre pairs. C'est pourquoi le recours à une démarche compréhensive, articulant méthodes qualitatives et outils quantitatifs, s'est imposé comme le choix le plus fécond pour approcher, sans la trahir, la richesse de ces réalités éducatives. Dans cette optique, le cadre épistémologique mobilisé se situe à l'intersection d'une posture phénoménologique — accordant valeur heuristique à la parole et au vécu des élèves — et d'un pragmatisme méthodologique assumé, permettant une adaptation constante aux contingences du terrain. Il ne s'agit donc pas d'imposer un carcan explicatif préétabli, mais de laisser émerger, à partir des traces discursives, gestuelles ou affectives recueillies, les significations construites par les sujets eux-mêmes dans le cadre institutionnel qui est le leur. Ce déplacement du regard — du modèle vers l'acteur — fonde le cœur de la présente investigation.

Le public ciblé, constitué d'élèves inscrits en 4<sup>e</sup> année primaire, n'a pas été choisi au hasard. Cet âge, situé autour de 9 à 10 ans, constitue un moment charnière du développement enfantin, tant sur le plan cognitif, affectif que scolaire. Piaget (1972) a clairement montré que c'est à cette période que l'enfant accède au stade des opérations concrètes, développant des capacités de raisonnement logique appliqué aux situations tangibles, tout en amorçant une décentration progressive du point de vue égocentré. Parallèlement, l'estime de soi scolaire, encore fragile, se construit dans un environnement où l'évaluation devient plus explicite, les comparaisons sociales plus présentes, et les premiers signes de démobilisation

peuvent apparaître. La 4<sup>e</sup> année primaire représente ainsi un terrain particulièrement fécond pour observer l'émergence ou l'érosion des mécanismes motivationnels.

L'échantillonnage retenu procède d'une démarche raisonnée, centrée non sur la représentativité statistique, mais sur la pertinence des profils sélectionnés. En diversifiant les situations scolaires (élèves en réussite, en difficulté, ou dans des trajectoires intermédiaires), les sexes, ainsi que les contextes familiaux et socio-économiques, il s'est agi de capter la pluralité des expériences éducatives sans enfermer les sujets dans des catégories réductrices. Cette diversité permet de mieux comprendre la manière dont les facteurs de motivation et de persévérance se manifestent — ou se fragilisent — au gré des parcours et des configurations singulières.

Pour recueillir les données, trois outils complémentaires ont été mobilisés. Le premier, un questionnaire semi-structuré, a été tout en étant adapté aux capacités cognitives et langagières des élèves ciblés. Il explore plusieurs dimensions clés : sentiment de compétence, intérêt pour les apprentissages, rapport aux évaluations, stratégies face à la difficulté. L'articulation entre questions fermées — permettant un traitement quantitatif — et questions ouvertes — ouvrant la voie à des interprétations qualitatives — offre un équilibre pertinent entre objectivation et exploration.

Le second outil repose sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'un sous-échantillon d'élèves. Ceux-ci ont été conçus non comme une simple prolongation du questionnaire, mais comme un espace de parole libre, où les élèves peuvent mettre en récit leur rapport à l'école, leurs émotions, leurs doutes, leurs fiertés. Chaque entretien est envisagé comme une co-construction de sens, dans le respect du rythme, du langage et de la sensibilité de l'enfant. Il permet notamment d'interroger les dissonances entre discours normatif et vécu réel, entre attentes institutionnelles et perceptions personnelles.

Enfin, l'observation directe en classe constitue le troisième levier de recueil. Elle permet de confronter les données déclaratives aux comportements effectifs, en révélant des dynamiques implicites souvent inaccessibles autrement : postures

corporelles, gestes d'engagement ou de retrait, interactions informelles, réactions face aux consignes ou aux évaluations. Cette phase, conduite selon une posture discrète et non intrusive, s'appuie sur une grille d'observation souple, combinant indicateurs prédéfinis et prise en compte d'événements imprévus porteurs de sens.

L'analyse des données s'articule selon une double logique. D'une part, les réponses fermées du questionnaire font l'objet d'un traitement statistique descriptif (moyennes, écarts-types, corrélations), permettant d'identifier certaines tendances et de repérer d'éventuels contrastes selon les profils. D'autre part, les données qualitatives — qu'il s'agisse des réponses ouvertes, des verbatim d'entretiens ou des notes d'observation — sont soumises à une analyse thématique inductive, visant à faire émerger des catégories de sens, à regrouper les récurrences, et à construire, au besoin, des profils motivationnels contrastés.

Ainsi, loin de se limiter à un simple protocole de collecte, cette démarche méthodologique se veut un levier d'intelligibilité des dynamiques profondes qui traversent la réalité scolaire. Elle permet d'accéder, non à une vérité figée de la motivation, mais à une cartographie mouvante des manières d'habiter l'école, d'y croire ou de s'en éloigner. En articulant étroitement théorie et terrain, elle contribue à répondre à la problématique centrale qui irrigue ce mémoire : Comment les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire construisent-ils, à travers leurs vécus et leurs interactions scolaires, les conditions de leur motivation à apprendre et de leur persévérance face aux défis de l'apprentissage ?

## **1. Présentation du contexte institutionnel et scolaire de l'étude**

Prolongeant naturellement l'architecture méthodologique précédemment déployée, il apparaît désormais indispensable d'inscrire cette étude dans son contexte institutionnel et scolaire d'émergence, afin de garantir une lecture contextualisée, critique et rigoureuse des données qui seront ultérieurement recueillies. En effet, toute dynamique motivationnelle — aussi subtile et polymorphe soit-elle — ne peut être appréhendée de manière pertinente sans prendre appui sur une compréhension globale du cadre éducatif, social et organisationnel dans lequel les élèves inscrivent leur trajectoire d'apprentissage.

C'est donc dans cet esprit d'exigence analytique que nous proposons ici une exploration détaillée du terrain d'enquête, posant ainsi les fondations interprétatives nécessaires à l'intelligibilité des phénomènes observés.

Ancrée dans le champ de l'école primaire algérienne, l'étude se déroule au sein d'un système éducatif en recomposition, qui, tout en se réclamant d'une volonté réformatrice affirmée depuis le tournant des années 2000, demeure confronté à de multiples tensions. Plus spécifiquement, la quatrième année primaire — niveau auquel se concentrent nos investigations — constitue un moment charnière dans la scolarité des enfants, à la croisée de l'acquisition stabilisée des savoirs fondamentaux et de l'introduction progressive de compétences transversales plus complexes, telles que l'autonomie, la métacognition ou encore les stratégies d'apprentissage. Cette étape, tout en consolidant les apprentissages en langue arabe, mathématiques et sciences, expose les élèves à des formes d'évaluation plus explicites, souvent vécues comme une montée en exigence, voire une pression normative susceptible d'affecter leur rapport au savoir et à eux-mêmes.

Malgré les intentions louables affichées par les réformes éducatives successives — notamment en ce qui concerne la centration sur l'élève, l'approche par compétences, et la prise en compte des rythmes individuels d'apprentissage — le quotidien scolaire demeure encore largement marqué par une pédagogie de la transmission, où le poids de l'évaluation sommative, la rareté des ressources matérielles, et les effectifs surchargés limitent la mise en œuvre effective des orientations officielles. Ainsi, les pratiques évaluatives tendent à privilégier la certification au détriment de la régulation formative, ce qui n'est pas sans incidence sur la construction de la motivation et de la persévérance scolaires, notamment chez des élèves en situation de fragilité ou de doute.

C'est dans ce contexte institutionnel ambivalent — à la fois porteur de réformes et prisonnier d'inerties structurelles — que se situe l'établissement retenu pour notre enquête. Il s'agit d'une école primaire publique, implantée dans un quartier urbain semi-central, caractérisé par une mixité socio-économique notable.

La population scolaire y est hétérogène, mêlant enfants issus de familles appartenant à la classe moyenne urbaine et élèves provenant de milieux économiquement plus précaires. Cette diversité constitue un terrain d'observation particulièrement pertinent pour une étude centrée sur les déterminants de la motivation et de la persévérance, dans la mesure où elle permet de mettre en lumière les effets différenciés des contextes familiaux et scolaires sur les dynamiques d'engagement éducatif.

L'établissement, bien que confronté à des difficultés récurrentes — notamment une forte densité des effectifs (environ 35 élèves par classe), des infrastructures vieillissantes, et une disponibilité matérielle restreinte — se distingue néanmoins par certains éléments favorables à l'objectivation de notre problématique. En effet, le climat scolaire, généralement marqué par une certaine bienveillance institutionnelle, est porté par une équipe pédagogique engagée, qui manifeste une réelle volonté d'inclusion, de valorisation des réussites, et de diversification des pratiques éducatives. Des projets pédagogiques spécifiques, notamment autour de la lecture-plaisir, des expériences scientifiques, ou encore de la citoyenneté scolaire, traduisent une tentative de redonner du sens aux apprentissages et de restaurer la confiance des élèves dans leurs propres capacités.

Par ailleurs, l'école semble accorder une attention croissante aux compétences socio-affectives des élèves, à travers des activités coopératives et des espaces de parole favorisant l'estime de soi, le respect mutuel, et l'expression émotionnelle. Ces initiatives, bien que ponctuelles, constituent un terreau favorable à l'étude des processus motivationnels et des formes de persévérance qui en découlent. En effet, dans un environnement où l'élève se sent reconnu, écouté, et soutenu, il devient possible d'accéder à une parole plus authentique, moins contrainte par les logiques de performance, et plus révélatrice des tensions subjectives qui traversent le quotidien scolaire.

En somme, le choix de ce terrain d'enquête ne répond pas seulement ou à une opportunité contextuelle : il procède d'une logique scientifique, visant à articuler analyse micro-éducative et réflexion macro-pédagogique, afin de mieux comprendre

comment, dans un espace scolaire donné, les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire construisent, consolident ou fragilisent leur motivation à apprendre et leur volonté de persévérer. Ce cadre, à la fois institutionnel et local, n'est donc pas un simple arrière-plan descriptif : il constitue une composante active de notre objet de recherche, en tant qu'il participe, de manière diffuse mais décisive, à la configuration des trajectoires scolaires individuelles.

### **1.1. Présentation de l'école**

Située dans la wilaya de Laghouat, au cœur du tissu urbain de la daïra éponyme, l'école primaire *Ben Tayeb Ibrahim* constitue le cadre institutionnel choisi pour le déploiement de la présente étude. Implantée dans le quartier El Wiam, à proximité immédiate de la mairie, cette structure éducative, fondée en 2009, s'inscrit dans le réseau des établissements publics relevant de l'enseignement fondamental algérien. L'infrastructure, qui s'étend sur une superficie globale de 1975 m<sup>2</sup>, dont 1095 m<sup>2</sup> bâtis, témoigne d'un aménagement fonctionnel bien que modeste, permettant d'accueillir dans des conditions acceptables les différentes activités pédagogiques et administratives.

L'établissement dispose de 14 salles de classe, dont l'ensemble est actuellement utilisé, traduisant ainsi un taux d'occupation des locaux atteignant les 100 %, ce qui témoigne à la fois d'un usage optimal des infrastructures et, potentiellement, d'une pression sur les capacités d'accueil. Le nombre total d'élèves inscrits pour l'année scolaire en cours s'élève à 367, répartis en 13 groupes pédagogiques. Ce chiffre se traduit par une moyenne de 26 à 28 élèves par classe, configuration relativement équilibrée dans le contexte des écoles primaires publiques algériennes, bien qu'elle puisse limiter, en cas de besoins spécifiques, les possibilités de différenciation pédagogique. Le personnel éducatif comprend 10 enseignants, encadrés par une administration composée de 13 agents répartis dans quatre bureaux, assurant ainsi la gestion scolaire, pédagogique et logistique de l'établissement. Il convient de noter que l'école ne compte aucun élève en situation de handicap pour cette année, donnée qui interroge autant sur l'inclusivité effective de l'établissement que sur la représentativité de la population scolaire.

Du point de vue des services annexes, l'école *Ben Tayeb Ibrahim* se distingue par la présence d'une cantine scolaire dont bénéficient l'intégralité des élèves inscrits, soit un taux de couverture alimentaire de 100 %. Cette donnée est particulièrement significative dans le contexte de la réussite scolaire, la restauration contribuant directement à l'amélioration des conditions d'apprentissage, notamment en termes de concentration, de régularité et de bien-être. La présence d'un stade scolaire et d'un restaurant ajoute une dimension structurelle favorable aux activités physiques et sociales, bien qu'aucune donnée précise ne soit fournie concernant l'exploitation pédagogique ou périscolaire de ces espaces.

En revanche, l'enseignement de l'informatique demeure embryonnaire : un seul équipement informatique est disponible, réservé à l'administration. Aucun poste n'est à ce jour dédié à l'enseignement des compétences numériques, ce qui constitue une lacune préoccupante au regard des exigences contemporaines en matière de littératie numérique dès le cycle primaire. Ce constat souligne une disparité encore marquée entre les ambitions des réformes éducatives et leur implémentation effective dans les écoles situées en dehors des grands centres urbains.

En somme, l'école primaire *Ben Tayeb Ibrahim*, tout en offrant un cadre organisationnel relativement stable et fonctionnel, se présente comme un microcosme éducatif traversé par des dynamiques contrastées. D'un côté, des efforts notables en matière de prise en charge sociale des élèves et de stabilité institutionnelle ; de l'autre, des limites manifestes dans l'équipement technologique et la diversification des pratiques pédagogiques. C'est au sein de ce contexte hybride — ni totalement défavorable, ni pleinement optimal — que se développe le vécu scolaire des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. Ce cadre ne saurait être ignoré dans l'analyse des facteurs motivationnels et des dynamiques de persévérance, tant il conditionne silencieusement, mais profondément, la manière dont les élèves se perçoivent, se projettent et s'engagent dans leur parcours scolaire.

Notre visite à cette école, à la fois structurée et empreinte d'une dimension humaine, a constitué un moment privilégié de confrontation directe avec les réalités

scolaires, permettant d'ancrer empiriquement notre réflexion sur les mécanismes de la motivation et de la persévérance chez les élèves du cycle primaire. En effet, dès notre arrivée, nous fûmes accueillis avec une grande bienveillance par la directrice de l'établissement, figure tutélaire dont la posture alliait fermeté institutionnelle et sensibilité pédagogique. Animée d'un profond sens du devoir éducatif, cette responsable n'a pas manqué de nous présenter, avec précision et engagement, les grandes lignes de l'organisation de l'école, les projets éducatifs en cours, ainsi que les contraintes auxquelles l'équipe enseignante doit faire face au quotidien. Sa disponibilité, doublée d'un regard lucide sur les enjeux de l'enseignement primaire dans un contexte semi-urbain, a offert un éclairage précieux sur la dynamique de fonctionnement de l'établissement.

Guidés par cette même directrice, nous avons ensuite été introduits dans une classe de 4<sup>e</sup> année, choisie comme terrain de notre enquête. L'accueil qui nous y fut réservé par l'enseignante responsable — une praticienne expérimentée dont l'approche conjugue rigueur méthodologique et ouverture relationnelle — fut marqué par une réelle chaleur humaine. Avec une attention sincère à notre démarche, elle nous invita à observer le déroulement d'une séquence pédagogique, tout en nous offrant de riches commentaires sur la composition de la classe, les profils d'apprenants et les pratiques mises en œuvre pour soutenir leur engagement. Les élèves, quant à eux, se sont révélés d'une remarquable diversité, tant sur le plan cognitif que socio-affectif. Leurs visages concentrés, parfois rieurs, trahissaient l'intensité de leur présence scolaire, oscillant entre curiosité spontanée et réserves silencieuses. Certains manifestaient une appétence manifeste pour les tâches scolaires, sollicitant volontiers la parole de l'enseignante et s'impliquant activement dans l'activité proposée ; d'autres, plus effacés, semblaient en retrait, observant avec discrétion les interactions de leurs camarades sans pour autant se déconnecter totalement du processus d'apprentissage. Ce tableau, nuancé et contrasté, confirma l'hétérogénéité relevée dans les données préalables : pluralité des trajectoires, variation des postures face au savoir, différenciation des rythmes et des modes d'engagement. Dans cette micro-société scolaire, se jouait ainsi — de manière

subtile et parfois imperceptible — une large gamme d'interactions, de résistances et d'adhésions, où l'acte d'apprendre apparaissait tantôt comme une conquête, tantôt comme une épreuve silencieuse. L'atmosphère de la classe, empreinte d'un climat affectif globalement serein, semblait toutefois favoriser, dans la mesure du possible, l'expression individuelle et la prise d'initiative, conditions indispensables au développement de la motivation intrinsèque telle que conceptualisée par Deci et Ryan (1985), et à la construction progressive d'une posture de persévérance, au sens développé par Bandura (1997) à travers le sentiment d'efficacité personnelle. Cette expérience immersive, bien au-delà de la simple observation, nous a ainsi permis d'appréhender de manière incarnée la réalité pédagogique dans laquelle se construisent les dynamiques motivationnelles étudiées. Elle a aussi rappelé, avec force, l'importance de la qualité du lien éducatif, de l'environnement scolaire et de la reconnaissance accordée à chaque élève, comme autant de leviers fondamentaux dans la lutte contre le désengagement et le décrochage précoce.

Conscients que la réalité scolaire ne saurait être pleinement appréhendée sans une mise en dialogue entre les cadres conceptuels et les manifestations concrètes du vécu des élèves, il convient désormais de porter l'attention sur les instruments ayant permis de recueillir les matériaux empiriques de cette recherche. Car si l'analyse des contextes institutionnel, scolaire et pédagogique a permis d'asseoir les bases d'une compréhension située, il devient essentiel, dans une perspective méthodologique cohérente, de détailler les outils d'enquête mobilisés pour accéder à la parole des élèves, à leurs perceptions, à leurs ressentis souvent indicibles, et à leurs stratégies plus ou moins conscientes de persévérance.

Effectivement, loin de constituer de simples supports techniques, les instruments de collecte s'inscrivent dans une vision épistémologique assumée, qui reconnaît à l'élève un statut de sujet pensant, capable de formuler, même de manière fragmentaire, des représentations complexes de son rapport à l'école. Ces outils, conçus avec rigueur mais aussi avec une attention éthique aux spécificités cognitives et affectives des enfants de 9 à 10 ans, visent à rendre audible une parole souvent éclipsée dans les dispositifs d'évaluation classiques. C'est donc dans cette

optique que s'ouvre la section suivante, consacrée à la présentation détaillée des instruments d'investigation retenus. Il s'agira non seulement d'en expliciter les modalités de conception et d'administration, mais également de justifier leur pertinence au regard des objectifs de la recherche, en particulier en ce qui concerne l'exploration des facteurs favorisant ou entravant la motivation et la persévérance des élèves de quatrième année primaire.

## **1.2. Présentation des outils d'enquête**

Dans la continuité du cadre institutionnel, scolaire et pédagogique précédemment exposé, et afin d'ancrer l'analyse empirique dans une perspective méthodologique rigoureuse, il convient à présent de présenter de manière détaillée les instruments mobilisés pour l'investigation du phénomène motivationnel à l'école primaire. Étudier la motivation et la persévérance des élèves, en particulier à un âge aussi décisif que celui de la quatrième année, requiert une approche plurielle, respectueuse de la subjectivité enfantine tout en étant scientifiquement structurée. En effet, la motivation ne saurait être réduite à une variable unidimensionnelle mesurable par un unique indicateur : elle constitue une dynamique intérieure, souvent diffuse, parfois tacite, qui s'exprime dans des attitudes, des discours, des silences, des gestes, des regards.

C'est dans cette optique que le recours à une méthodologie multi-outils s'est imposé, permettant une triangulation des données qui renforce la validité des résultats et éclaire, sous différents angles, la complexité des processus d'engagement scolaire. Le premier outil ainsi mobilisé est un questionnaire semi-structuré, élaboré spécifiquement pour cette recherche. Pensé dans le respect des capacités cognitives, linguistiques et affectives d'enfants âgés de 9 à 10 ans, ce questionnaire ne constitue pas un simple dispositif d'évaluation standardisée, mais bien une modalité d'entrée dans l'univers scolaire tel qu'il est perçu et vécu par les élèves eux-mêmes. Il vise à offrir une première cartographie des représentations, sentiments et attitudes qui façonnent leur rapport à l'apprentissage.

Sur le plan fonctionnel, ce questionnaire poursuit plusieurs objectifs complémentaires. D'une part, il permet de cerner le sentiment de compétence

scolaire, entendu ici comme la croyance en sa propre capacité à réussir les tâches académiques, ce qui, selon Bandura (1997), constitue un facteur déterminant de la persévérance face à l'échec. D'autre part, il explore la valeur accordée à l'école et aux savoirs, en lien avec les apports de Deci et Ryan (2002) sur la motivation autodéterminée, qui repose en partie sur la reconnaissance du sens personnel des apprentissages. Le questionnaire interroge également le rapport à l'effort et à la difficulté, en examinant les stratégies spontanément mobilisées par les élèves lorsqu'ils sont confrontés à des tâches ardues, rejoignant ainsi les analyses de Viau (2009) sur les facteurs contextuels de l'engagement. Enfin, il aborde le climat pédagogique et la qualité de la relation avec l'enseignant(e), dans la lignée des travaux de Meirieu (2007) sur le rôle structurant de l'adulte dans le processus de mobilisation scolaire.

La structure de l'outil s'articule autour de quatre axes thématiques clairement délimités, chacun étant illustré par des items accessibles, à la fois explicites et ouverts à la subjectivité des réponses : (1) le sentiment de compétence (ex. : « Je pense que je peux réussir si je travaille assez »), (2) la valeur accordée à l'école (ex. : « Ce que j'apprends m'aidera plus tard dans la vie »), (3) le rapport à l'effort et à la difficulté (ex. : « Quand un exercice est difficile, j'essaie de chercher d'autres solutions »), et (4) le climat relationnel au sein de la classe (ex. : « Je me sens soutenu(e) par mon enseignant(e) quand j'ai des difficultés »).

À côté de ces questions fermées, quelques questions ouvertes permettent aux élèves d'exprimer librement leurs idées, émotions et interprétations, offrant ainsi à l'analyse qualitative une matière riche et souvent révélatrice d'un vécu plus profond, difficilement quantifiable. Ainsi conçu, ce questionnaire semi-structuré remplit une double fonction : il constitue à la fois un instrument de mesure descriptive permettant de dégager des tendances générales, et un support d'exploration subjective, sensible à la pluralité des trajectoires individuelles. Il s'inscrit pleinement dans l'esprit de cette recherche, qui ne prétend ni enfermer les élèves dans des catégories prédéfinies, ni produire des jugements normatifs, mais

bien saisir les dynamiques mouvantes de la motivation et de la persévérance dans leur ancrage scolaire concret.

En somme, cet outil constitue le premier jalon du dispositif méthodologique, en ouvrant un espace d'expression encadré mais non contraignant, au sein duquel les élèves sont invités à prendre la parole sur leur propre parcours, à donner sens à leur engagement scolaire, et à esquisser, en filigrane, les contours de leur désir — ou de leur difficulté — d'apprendre.

### **1.2.1. Les entretiens semi-directifs : pour une compréhension en profondeur**

Dans le sillage du questionnaire semi-structuré présenté précédemment, et dans le souci d'enrichir la compréhension des mécanismes motivationnels à l'œuvre chez les élèves de quatrième année primaire, le recours à des entretiens semi-directifs s'est révélé non seulement pertinent, mais méthodologiquement indispensable. Si le questionnaire permet en effet de dégager des tendances générales et d'identifier certains indicateurs quantifiables relatifs à la motivation et à la persévérance scolaire, il demeure, par essence, limité dans sa capacité à appréhender les subtilités du vécu subjectif, les nuances affectives, les contradictions internes et les récits personnels qui échappent souvent aux formulations standardisées. C'est précisément dans cette perspective de profondeur interprétative que s'inscrit l'entretien semi-directif. Ce dispositif, fondé sur une dynamique d'échange souple mais orientée, offre un espace discursif dans lequel l'élève peut déployer ses expériences, ses perceptions et ses représentations, dans le langage qui lui est propre. Il ne s'agit pas ici de collecter des données normées, mais bien de favoriser l'émergence d'un savoir situé, incarné dans le récit singulier d'un sujet scolaire en construction. À travers la parole de l'enfant, ce sont ainsi des fragments de biographie scolaire qui s'articulent, révélant des dimensions parfois invisibles dans les observations de surface.

Les entretiens ont été menés auprès d'un sous-échantillon raisonné, constitué de manière à refléter la diversité des profils identifiés dans la classe : élèves en réussite manifeste, élèves en difficulté persistante, et élèves aux trajectoires intermédiaires. Ce choix permet d'explorer la variabilité des parcours

motivationnels à travers des situations contrastées, en tenant compte à la fois des contextes familiaux, des dispositions individuelles et des conditions pédagogiques dans lesquelles s'inscrit leur expérience scolaire.

Sur le plan opérationnel, les entretiens ont été construits autour de grands axes thématiques, définis en cohérence avec les objectifs de recherche, mais laissés ouverts à l'interprétation de l'élève. Parmi les points d'exploration figurent : les expériences positives d'apprentissage, qui permettent de saisir les facteurs de valorisation et d'auto-efficacité (« Peux-tu me raconter une fois où tu as été très fier/fière de toi à l'école ? ») ; les moments de difficulté ou de doute, révélateurs des formes de résistance ou de résilience face à l'échec (« As-tu déjà eu envie d'abandonner ? Qu'est-ce qui t'a aidé à continuer ? »<sup>16</sup>) ; la représentation du sens de l'école, en lien avec les projets d'avenir ou les motivations instrumentales et identitaires (« Pourquoi crois-tu que l'école est importante — ou non — pour toi ? ») ; et enfin, le rapport aux figures éducatives et aux pairs, souvent décisif dans la construction de la persévérance (« Te sens-tu encouragé(e) par ton enseignant(e) ? »).

La conduite de ces entretiens s'est appuyée sur une posture d'écoute bienveillante, dans laquelle l'enfant se sent autorisé à dire, sans jugement, son rapport à l'école. Le caractère semi-directif de l'entretien permet à la fois de garantir une comparabilité minimale des discours recueillis — essentielle pour l'analyse croisée — et de laisser place à l'expression libre, à la digression signifiante, à l'évocation spontanée d'événements marquants. Loin d'être une simple technique de recueil, l'entretien constitue ainsi une véritable scène de subjectivation, où l'élève construit, en interaction avec le chercheur, le récit intelligible de son rapport au savoir, à l'effort, à l'institution scolaire.

En définitive, les entretiens semi-directifs constituent une source précieuse de données qualitatives, permettant de déplier les logiques subjectives de l'engagement, d'identifier les leviers internes de motivation et de mettre au jour les obstacles souvent silencieux à la persévérance scolaire. Ils participent pleinement à

---

16

l'ambition compréhensive de cette recherche, en rendant audible ce que les chiffres peinent parfois à dire : la voix fragile mais essentielle de l'élève face aux exigences de l'école.

### **1.2.2. L'observation en contexte scolaire : appréhender l'engagement en situation authentique**

Dans la continuité des démarches méthodologiques précédemment mobilisées, l'observation directe en milieu scolaire a été intégrée à ce travail comme un dispositif complémentaire essentiel, visant à enrichir la compréhension des dynamiques motivationnelles en croisant les données déclaratives issues des questionnaires et entretiens avec l'analyse des comportements effectifs en situation réelle d'apprentissage. Le recours à l'observation non participante s'est ainsi imposé comme une méthode pertinente pour saisir, dans leur complexité et leur spontanéité, les attitudes et réactions des élèves en contexte pédagogique ordinaire. Ces observations ont été menées au cours de plusieurs séances de classe couvrant diverses disciplines – notamment le français, les mathématiques et les sciences – afin d'appréhender les variations de l'engagement selon les configurations didactiques et les contenus disciplinaires.

L'enjeu central de cette approche réside dans la volonté de capter les manifestations concrètes de l'engagement scolaire à partir d'une lecture située des comportements. Il s'agissait d'observer de manière fine la manière dont les élèves investissent ou au contraire se retirent de l'activité, non seulement sur le plan cognitif, mais également dans leurs expressions émotionnelles et leurs postures interactionnelles. En effet, l'engagement en classe ne se réduit pas à une simple présence ou participation apparente ; il se manifeste aussi dans la capacité de l'élève à se concentrer sur les consignes, à faire preuve d'initiative, à persévérer face à la difficulté, mais aussi dans la manière dont il accueille les rétroactions pédagogiques, qu'elles soient valorisantes ou correctives. L'attention portée à ces dimensions comportementales permet de rendre compte de la profondeur de l'investissement scolaire, souvent invisible dans les seules déclarations verbales.

Afin de garantir une observation rigoureuse et systématique, une grille a été élaborée en amont, structurée autour d'indicateurs précis permettant d'objectiver les phénomènes observés sans les réduire à de simples impressions subjectives. Cette grille a permis d'identifier non seulement les signes tangibles d'attention ou de désengagement, mais également les formes de coopération entre pairs, les recours à l'entraide ou, au contraire, les situations d'isolement ou d'exclusion implicite. L'analyse s'est également attachée à repérer les variations comportementales selon les types de tâches proposées, qu'elles soient individuelles ou collectives, orales ou écrites, ainsi qu'en fonction des modalités d'évaluation mobilisées par l'enseignant(e), révélant ainsi l'influence déterminante de l'environnement pédagogique sur la qualité de l'engagement observé.

Cette observation contextualisée permet in fine d'affiner l'analyse des mécanismes motivationnels en jeu dans la classe et d'approcher l'engagement scolaire non comme une donnée stable et homogène, mais comme un processus dynamique, modulé par les interactions, les dispositifs didactiques, les attentes implicites et les représentations que les élèves construisent à l'égard des apprentissages. En cela, elle constitue un complément méthodologique incontournable, rendant possible une lecture incarnée et nuancée des trajectoires scolaires.

Ainsi, la mise en œuvre conjointe des questionnaires, des entretiens semi-directifs et des observations in situ ne relève pas d'un simple souci de diversification méthodologique, mais d'une volonté épistémologiquement fondée de croiser les angles d'analyse afin d'approcher les phénomènes motivationnels dans leur épaisseur réelle, à la fois déclarée, vécue et observée. C'est dans cette logique d'articulation réfléchie et complémentaire des dispositifs que s'inscrit désormais la présentation de l'agencement triangulé des outils mobilisés.

## **2. Articulation triangulée des outils méthodologiques : une stratégie de légitimation interprétative**

Dans la perspective d'une investigation didactique soucieuse à la fois de rigueur scientifique et de fidélité au vécu éducatif des élèves, l'articulation des

outils mobilisés dans cette recherche ne relève nullement d'un simple assemblage instrumental. Elle procède d'un choix méthodologique délibéré, fondé sur le principe de triangulation et visant à conjuguer diversité des sources de données, complémentarité des regards et profondeur interprétative. Loin de s'en tenir à une approche monolithique, ce dispositif croisé entend répondre à la complexité constitutive du phénomène motivationnel, en multipliant les angles d'observation afin d'en restituer les contours les plus nuancés.

Dans cette configuration, chaque instrument de recueil occupe une place spécifique au sein d'une dynamique d'ensemble, pensée comme un processus d'interrogation réciproque entre les données. Le questionnaire, en tant qu'outil quantitatif, permet d'esquisser une cartographie globale des tendances motivationnelles au sein du groupe-classe, en identifiant les régularités perceptibles dans les discours déclaratifs des élèves. Toutefois, cette première lecture statistique ne saurait suffire à elle seule pour appréhender la complexité des représentations internes et des affects subjectifs en jeu dans l'engagement scolaire. C'est pourquoi les entretiens semi-directifs, menés auprès d'un échantillon représentatif d'élèves, viennent ouvrir un espace de parole plus intime, propice à l'émergence de récits singuliers, de tensions vécues et de significations attribuées à l'expérience scolaire. À cette double assise s'ajoute enfin l'observation en situation, qui permet de confronter les intentions verbalisées aux comportements effectivement déployés dans le contexte réel de la classe. Elle offre ainsi un ancrage empirique indispensable pour repérer les écarts, les concordances ou les dissonances entre le dit et le fait, entre les postures déclarées et les attitudes observées.

Par cette triangulation méthodologique, le travail de recherche gagne en robustesse et en crédibilité : il s'affranchit des biais propres à chaque outil pris isolément et tisse une trame interprétative plus riche, capable d'embrasser à la fois les dimensions cognitives, affectives, relationnelles et pédagogiques de la motivation scolaire. Cette stratégie de croisement n'a pas seulement une visée de validation méthodologique ; elle engage une posture épistémologique attentive à la pluralité des vécus scolaires, à la subjectivité des parcours et à l'épaisseur du réel

éducatif. Elle permet, in fine, d'approcher le phénomène étudié dans toute sa densité, sans céder à la tentation de la simplification ou de la généralisation hâtive.

C'est ainsi que le dispositif méthodologique mis en œuvre dans cette recherche se construit non comme une juxtaposition de techniques, mais comme un système articulé, cohérent et réfléchi, au service d'une compréhension authentique et contextualisée des dynamiques de motivation et de persévérance chez les élèves de quatrième année. Par l'association d'outils diversifiés, ajustés aux capacités cognitives et affectives du jeune public étudié, cette démarche cherche à rendre compte de la complexité des itinéraires scolaires possibles au sein d'un même espace pédagogique, en respectant la singularité de chaque élève tout en révélant les régularités structurelles du contexte éducatif.

### **3. Procédure de recueil et traitement des données**

Dans la continuité logique de l'élaboration méthodologique et après la présentation des outils mobilisés, il importe désormais de préciser **la démarche concrète** mise en œuvre pour la collecte effective des données et **les stratégies d'analyse** retenues.

La rigueur de la procédure suivie est essentielle, non seulement pour garantir **la crédibilité scientifique des résultats**, mais aussi pour **assurer la fidélité interprétative** au vécu des élèves, respectant ainsi l'esprit compréhensif qui guide l'ensemble de cette recherche.

#### **3.1. Étapes préparatoires à la collecte**

Dans le souci constant de respecter la dignité, la vulnérabilité et les spécificités développementales du jeune public concerné — en l'occurrence des élèves âgés de neuf à dix ans —, cette recherche a été conduite en prenant, dès les phases préparatoires, un ensemble de précautions méthodologiques et éthiques rigoureuses. Consciente des responsabilités inhérentes à toute démarche d'enquête impliquant des enfants, elle s'est attachée à garantir un cadre d'intervention respectueux, sécurisé et conforme aux principes de la recherche en milieu scolaire.

En amont de toute action sur le terrain, une autorisation officielle a été sollicitée et obtenue auprès de la direction de l'établissement primaire impliqué

dans l'étude, en accord avec les exigences institutionnelles en vigueur. Cette étape visait à légitimer la présence du chercheur dans l'espace scolaire, tout en assurant une transparence totale quant aux objectifs poursuivis et aux modalités de recueil des données. Parallèlement à cette autorisation administrative, une attention particulière a été portée à l'information et au consentement des élèves eux-mêmes, dans une optique de participation éclairée, même chez un public mineur.

Conformément aux recommandations éthiques encadrant les recherches en sciences de l'éducation, les enfants ont été informés, par des explications formulées dans un langage clair, accessible et dépourvu de toute technicité, du sens de leur implication dans le dispositif. Il leur a été expressément signifié que leur participation reposait sur une libre adhésion, qu'aucune contrainte n'y était associée, et qu'ils disposaient, à tout moment, de la possibilité de se retirer de l'étude sans qu'aucune conséquence négative ne puisse en découler. Cette démarche, bien que simple en apparence, participe pleinement à l'instauration d'une relation éthique fondée sur la confiance, la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit, et la valorisation de son autonomie relative dans un cadre protecteur.

Après avoir précisé les cadres éthique et institutionnel encadrant cette recherche, il convient désormais de s'attarder sur les modalités concrètes de mise en œuvre du dispositif de terrain. Le déroulement du recueil des données, réparti en trois phases complémentaires — administration des questionnaires, conduite des entretiens semi-directifs et observations in situ —, fait l'objet d'une présentation détaillée dans ce qui suit.

### **3.2. Déroulement du recueil des données : temporalité, posture et dispositifs**

Le recueil des données empiriques s'est articulé autour de trois temps distincts, mais méthodologiquement complémentaires, conçus pour saisir la diversité des expressions motivationnelles chez les élèves dans leur environnement scolaire habituel. Ces séquences de terrain ont été soigneusement préparées, conduites dans le respect des rythmes scolaires et des sensibilités enfantines, et

ancrées dans une posture à la fois rigoureuse et bienveillante, soucieuse de préserver la fiabilité des données tout en veillant à ne pas perturber le climat pédagogique.

Dans un premier temps, l'administration du questionnaire s'est déroulée collectivement, au sein même de la salle de classe, sous la double supervision de l'enseignant(e) titulaire et du chercheur. La durée moyenne de passation s'est échelonnée entre trente et quarante minutes, laissant à chaque élève la latitude nécessaire pour comprendre les consignes, formuler ses réponses à son propre rythme et, le cas échéant, solliciter des clarifications sans que celles-ci n'orientent le contenu des réponses. Conscients du biais potentiel introduit par le phénomène de désirabilité sociale, les encadrants ont tenu à rappeler avec insistance le caractère anonyme de l'exercice, dans le but de favoriser l'expression authentique et de limiter les stratégies de conformité perçue.

# **Chapitre 3 :**

**Analyse et interprétation des résultats**

À ce stade de l'élaboration scientifique, après avoir posé les jalons épistémologiques, théoriques et méthodologiques de l'enquête, ce troisième chapitre s'attache à restituer, analyser et interpréter les données empiriques issues du terrain d'étude. Il constitue le cœur de la démarche compréhensive adoptée, en ce qu'il vise à faire émerger le sens des manifestations observées, des paroles recueillies et des réponses formulées par les élèves dans leur rapport à l'école, à l'apprentissage et à eux-mêmes. Loin d'une simple restitution descriptive, ce chapitre opère un travail d'intelligibilité du réel éducatif, en croisant les matériaux collectés et en les mettant en tension avec les concepts et modèles théoriques mobilisés dans le cadre de référence.

La posture adoptée pour cette phase d'analyse repose sur une approche qualitative compréhensive, fondée sur l'interprétation contextualisée des discours, des comportements et des attitudes scolaires, tout en s'appuyant sur des éléments quantitatifs issus des questionnaires. Cette posture, inspirée des travaux de Dubet (1994) sur l'expérience scolaire, de Viau (2003) sur la motivation en contexte pédagogique, ou encore de Bandura (1997) sur le sentiment d'efficacité personnelle, suppose de considérer l'élève non comme un simple répondant, mais comme un acteur singulier inscrit dans une réalité sociale, cognitive et affective.

La mise en œuvre de cette analyse repose sur une structuration progressive, guidée par des entrées thématiques et des croisements de données. Ainsi, le chapitre se déploiera selon quatre grands axes qui s'articulent logiquement entre eux pour mettre en lumière les dynamismes différenciés de la motivation et de la persévérance scolaires chez les élèves de quatrième année du primaire.

La première section (3.1) s'attache à dresser un profil général des élèves, à partir de leur perception de soi et de leur rapport à l'école, en interrogeant notamment le sentiment de compétence scolaire ainsi que la valeur perçue des apprentissages. Il s'agira de comprendre comment les élèves se représentent leur propre capacité à réussir, et en quoi cette auto-perception conditionne leur investissement dans les tâches scolaires.

La seconde partie (3.2) s'intéresse à la dynamique de l'engagement scolaire, appréhendée à travers ses dimensions comportementale, affective et cognitive. Cette triple entrée permettra de cerner les ressorts de la mobilisation ou, à l'inverse, les signes précurseurs de démobilitation observés chez certains profils, en lien avec le vécu relationnel et les stratégies d'apprentissage.

La troisième section (3.3) mettra en lumière les obstacles perçus à la motivation et à la persévérance, qu'ils soient d'ordre scolaire (poids de l'évaluation, sentiment d'injustice) ou extra-scolaire (contraintes familiales, tensions affectives), afin d'identifier les leviers de décrochage latents dans les parcours éducatifs.

Enfin, la quatrième partie (3.4) viendra dégager les facteurs de soutien identifiés dans les discours et les comportements des élèves, en insistant sur le rôle du soutien enseignant, la valorisation des efforts individuels, ainsi que l'influence du climat de classe et de l'entraide entre pairs.

Cette analyse, conduite avec la volonté constante de respecter la parole enfantine dans sa singularité, s'achèvera par une synthèse transversale des résultats, mise en regard avec les apports des théories mobilisées dans le cadre conceptuel (Maslow, Bandura, Viau, Meirieu, Dubet, Boudon, Rochex). Elle ouvrira sur une réflexion critique quant aux implications pédagogiques et éducatives susceptibles de renforcer la motivation et la persévérance chez les jeunes élèves à l'école primaire, dans une perspective inclusive et contextualisée.

### **1. Profil général des élèves : perception de soi et rapport à l'école**

Avant d'entrer dans l'analyse détaillée des dynamiques de l'engagement scolaire, il convient d'interroger en amont les représentations que les élèves entretiennent à l'égard d'eux-mêmes, des apprentissages et de l'institution scolaire. Ces dimensions constituent en effet des indicateurs structurels du rapport subjectif à l'école, et ce bien avant que ne s'enclenchent les mécanismes explicites de motivation ou de décrochage. Sont ici examinés trois axes fondamentaux : le sentiment de compétence, la valeur accordée aux savoirs, et le rapport affectif à l'école.

Leur croisement permettra non seulement de dresser un portrait différencié des élèves enquêtés, mais aussi de mettre en lumière la manière dont ces dimensions s'articulent aux grands modèles théoriques de la motivation.

*Questionnaire à destination des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire guidée par Teggari Meriem*

### **Objectif général du questionnaire**

Ce questionnaire vise à comprendre comment les élèves de 4<sup>e</sup> année perçoivent leur expérience scolaire, ce qui les motive à apprendre, ce qui les aide à persévérer malgré les difficultés, et comment ils se représentent la réussite à l'école. Il s'appuie sur des concepts théoriques issus de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan), la théorie de l'auto-efficacité (Bandura), et des approches critiques de la reconnaissance (Honneth, Freire).

#### ➤ **Structure du questionnaire**

Le questionnaire est divisé en cinq sections, correspondant à des dimensions clés de la motivation et de la persévérance scolaire. Chaque section est introduite par une explication pour l'enfant, avec un vocabulaire simple et adapté à l'âge.

#### **Section 1 : Mon rapport à l'école (motivation scolaire)**

**Théorie mobilisée :** Autodétermination (Deci & Ryan) – types de motivation.

**Objectif :** évaluer si l'élève est motivé par plaisir, devoir ou pression.

➤ *Pourquoi viens-tu à l'école ? Coche les phrases qui te ressemblent le plus.*

- J'aime apprendre des choses nouvelles. (*motivation intrinsèque*)
- Je veux que mes parents soient fiers de moi. (*motivation extrinsèque identifiée*)
- Je viens à l'école parce qu'on me l'oblige. (*motivation extrinsèque contrôlée*)
- Je ne sais pas pourquoi je suis ici. (*amotivation*)
- L'école me rend heureux(se) parce que je comprends mieux le monde. (*motivation intégrée*)

#### **Section 2 : Mes efforts et mes difficultés**

**Théorie mobilisée :** Auto-efficacité (Bandura) – perception de compétence.

**Objectif :** observer le sentiment de compétence et la tolérance à l'échec.

➤ *Quand c'est difficile à l'école, que fais-tu ? Coche ce que tu penses ou fais souvent.*

- Je me dis que je peux y arriver.
- Je demande de l'aide à la maîtresse ou au maître.

- J'ai envie d'abandonner.
- Je fais des efforts même quand je me trompe.
- J'ai peur de poser des questions en classe.
  - *Quand tu réussis quelque chose, comment te sens-tu ?*
- Fier(e) de moi.
- Surpris(e), je ne pensais pas y arriver.
- Pas trop content(e), je pense que j'ai eu de la chance.

### **Section 3 : L'école et moi (climat de reconnaissance)**

**Théorie mobilisée :** Reconnaissance (Honneth), Pédagogie critique (Freire).

**Objectif :** identifier la place symbolique de l'élève à l'école (écoute, respect, valorisation).

- *À l'école, je me sens... (entoure ou coche ce qui te ressemble)*
- Écouté(e)
- Important(e)
- Inutile
- Encouragé(e)
- Invisible
- Ton enseignant(e)...*
- Me félicite quand je réussis.
- Me dit que je peux m'améliorer.
- Ne remarque que les élèves très forts.
- Me donne confiance en moi.

### **Section 4 : Mon entourage et mes rêves**

**Théorie mobilisée :** Capital social et familial (Bourdieu), Motivation extrinsèque positive.

**Objectif :** voir l'effet du soutien familial sur l'engagement scolaire.

- *À la maison...*
- Quelqu'un m'aide à faire mes devoirs.
- On me demande comment s'est passée ma journée.
- On me dit que l'école est importante.
- Personne ne parle beaucoup de mes cours.
  - *Quand tu seras grand(e), tu veux...*
- Avoir un métier que j'aime.
- Aider ma famille.
- Continuer à apprendre encore.

- Arrêter l'école le plus vite possible.

**Section 5 : Moi, élève persévérant(e)**

**Théorie mobilisée :** Théorie de la résilience scolaire, Charlot et Freinet (motivation par le sens).

**Objectif :** identifier la capacité à persister, à se projeter, à donner du sens à l'effort.

➤ Complète les phrases suivantes :

Quand je n'arrive pas à faire un exercice, je.....

L'école est importante pour moi parce que.....

J'aimerais que l'école soit un endroit où.....

Un jour, j'aimerais apprendre à.....

**Méthodologie d'administration**

**Âge des répondants :** élèves de 4<sup>e</sup> année (environ 9–10 ans).

**Durée estimée :** 30 à 40 minutes, par groupes de 5–10 élèves.

**Mode de passation :** oral ou mixte (l'adulte lit et les élèves répondent sur papier illustré).

**Éthique :** enquête anonyme, autorisation parentale requise, restitution adaptée à l'enfant.

**Grille d'analyse et de codage du questionnaire**

*Étude empirique sur la motivation et la persévérance scolaire des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire*

**Section 1 :** Mon rapport à l'école (Motivation scolaire)

**Références théoriques :** Deci & Ryan, théorie de l'autodétermination

**Objectif :** Identifier le type de motivation qui prédomine chez l'élève.

| Item (réponse)                               | Type de motivation                      | Code attribué |
|--|---|---------------|
| J'aime apprendre des choses nouvelles.       | Motivation intrinsèque (MI)             | 3             |
| Je veux que mes parents soient fiers de moi. | Motivation extrinsèque identifiée (MEI) | 2             |
| Je viens à l'école parce qu'on me l'oblige.  | Motivation extrinsèque contrôlée (MEC)  | 1             |
| Je ne sais pas pourquoi je suis ici.         | Amotivation (AM)                        | 0             |

| Item (réponse)   | Type de motivation        | Code attribué |
|--|---------------------------|---------------|
| L'école me rend heureux(se) car je comprends mieux le monde. | Motivation intégrée (MIN) | 4             |

**Interprétation :**

Une note dominante  $\geq 3$  indique une motivation autonome.

Une note dominante  $\leq 1$  suggère une motivation contrôlée ou absente.

À analyser en lien avec le climat scolaire et la reconnaissance (section 3).

**Section 2 : Mes efforts et mes difficultés (Persévérance et auto-efficacité)**

**Références théoriques :** Bandura, théorie de l'auto-efficacité

**Objectif :** Évaluer la persistance face aux échecs et la confiance en soi.

| Réponse   | Valeur codée | Interprétation                   |
|---|--------------|----------------------------------|
| Je me dis que je peux y arriver.                  | +1           | Auto-efficacité / résilience     |
| Je demande de l'aide à la maîtresse ou au maître. | +1           | Stratégie d'adaptation positive  |
| J'ai envie d'abandonner.                          | -1           | Frustration / résignation        |
| Je fais des efforts même quand je me trompe.      | +1           | Persévérance active              |
| J'ai peur de poser des questions.                 | -1           | Inhibition / crainte du jugement |

Score global (somme des points obtenus) :

$\geq +2$  : élève persévérant et autonome

Entre 0 et +1 : élève incertain, dépendant du contexte

$\leq 0$  : élève en difficulté d'engagement

**Section 3 : L'école et moi (Climat de reconnaissance)**

**Références théoriques :** Honneth (reconnaissance), Freire (dialogue éducatif)

**Objectif :** Évaluer le sentiment d'être vu, valorisé et encouragé à l'école.

| Réponse                               | Code      | Signification             |
|---------------------------------------|-----------|---------------------------|
| Écouté(e), Important(e), Encouragé(e) | +1 chacun | Indices de reconnaissance |

| Réponse                                     | Code                                  | Signification                 |
|---|---------------------------------------|-------------------------------|
| Inutile, Invisible                          | -1 chacun                             | Indices de non-reconnaissance |
| Enseignant qui...                           | Interprétation                        |                               |
| Me félicite / Me dit que je peux progresser | Pédagogie soutenance et différenciée  |                               |
| Ne remarque que les élèves forts            | Reproduction d'inégalités symboliques |                               |
| Me donne confiance                          | Pratique de valorisation              |                               |

### Interprétation

Un score global positif indique un bon climat scolaire perçu.

Un score négatif signale un risque de désengagement affectif ou symbolique.

### Section 4 : Mon entourage et mes rêves (Contexte familial)

**Références** : Bourdieu (capital social et culturel)

**Objectif** : Cerner le soutien éducatif du milieu familial.

| Réponse   | Code         | Signification                                |
|---|--------------|--|
| Aide aux devoirs, dialogue sur l'école, valorisation de l'école | +1<br>chacun | Présence de soutien éducatif                 |
| Personne ne parle de mes cours                                  | -1           | Isolement éducatif / faible capital scolaire |

### Interprétation :

≥ +2 : milieu stimulant et structurant

0 à +1 : soutien intermittent ou partiel

≤ 0 : faibles ressources éducatives à la maison

### Section 5 : Moi, élève persévérant(e) (Réponses ouvertes)

**Références** : Charlot (rapport au savoir), Freinet (école signifiante)

**Méthode d'analyse** : analyse thématique manuelle selon 3 axes :

**Rapport à l'échec** : "je continue", "je me décourage", "je demande de l'aide"

**Sens donné à l'école** : "apprendre pour...", "l'école c'est pour..."

**Projections** : "je veux devenir...", "je veux apprendre à..."

### Exemples de codage :

*Résilience* → "je continue même si c'est dur"

*Recherche de sens* → "pour aider les autres", "pour comprendre"

*Invisibilisation* → "personne ne me comprend"

*Désir d'émancipation* → "je veux changer l'école »

Le second temps de l'investigation a été consacré à la conduite d'entretiens semi-directifs, réalisés en face-à-face individuel, dans un lieu discret et apaisant au sein de l'établissement, garantissant des conditions d'écoute optimales. Ces entretiens, d'une durée variable allant de quinze à vingt-cinq minutes, ont été adaptés au tempo propre à chaque élève, respectant ses capacités d'élaboration verbale et sa disponibilité affective. Une attention particulière a été portée à la qualité de la relation dialogique instaurée : posture d'écoute active, reformulations empathiques, accueil bienveillant des silences, reconnaissance explicite de la valeur de chaque parole ont permis de créer un espace symbolique de parole où l'élève pouvait se sentir légitimé à exprimer son vécu sans crainte de jugement. L'ensemble des échanges a été enregistré avec le consentement éclairé des participants, puis intégralement retranscrit, dans le respect de l'authenticité langagière propre à l'enfance, en vue d'une analyse ultérieure fine et respectueuse de la singularité des expressions.

Enfin, le troisième volet du recueil a reposé sur une série d'observations en situation de classe, conduites durant des séances ordinaires sans aucune modification du cadre pédagogique habituel. Le chercheur, occupant une position discrète et non intrusive, a consigné de manière systématique les manifestations comportementales d'engagement scolaire : initiatives spontanées, efforts prolongés face à la tâche, demandes d'aide explicites ou implicites, mais aussi les expressions émotionnelles visibles — qu'il s'agisse de la satisfaction, de la frustration ou du découragement — et les dynamiques d'interaction entre pairs, oscillant entre entraide constructive et retrait relationnel. Chaque session d'observation a donné lieu à la rédaction d'un journal de terrain réflexif, mêlant description factuelle rigoureuse et amorce d'interprétation analytique, dans une visée de triangulation des données. Ce carnet réflexif s'est ainsi imposé comme un espace de médiation entre l'expérience empirique et la construction progressive de la grille d'analyse.

En somme, ce processus méthodique d'investigation, fondé sur l'alternance de dispositifs complémentaires, a permis de recueillir des données d'une grande

richesse, à la croisée du vécu, du discours et du comportement observable, tout en respectant les spécificités développementales et les droits fondamentaux du public scolaire concerné.

À l'issue de ce processus rigoureux de recueil empirique, s'ouvre désormais une nouvelle étape tout aussi déterminante du travail de recherche : celle du traitement et de l'analyse des données collectées. Il s'agit à présent de rendre compte des démarches interprétatives mises en œuvre pour extraire du corpus une signification pertinente, en mobilisant des outils d'analyse adaptés à la nature plurielle et complémentaire des matériaux recueillis.

#### **4. Stratégies de traitement et d'analyse des données**

Les réponses aux questions fermées du questionnaire ont été saisies dans un tableur statistique afin de procéder à :

- **Des analyses descriptives** (fréquences, pourcentages, moyennes),
- **Des croisements exploratoires** entre variables clés (par exemple, entre sentiment de compétence et engagement déclaré).

Bien que la taille relativement restreinte de l'échantillon ne permette pas une exploitation statistique sophistiquée, ces traitements offrent néanmoins **des tendances robustes** pour appuyer l'analyse qualitative.

L'analyse qualitative a été conduite selon une démarche inductive, en trois temps :

1. **Codage initial** : repérage des unités de sens significatives dans les réponses ouvertes, les entretiens et les observations.
2. **Catégorisation thématique** : regroupement des unités codées en catégories émergentes (par exemple : "valorisation de l'effort", "peur de l'échec", "plaisir d'apprendre", "rejet scolaire").
3. **Élaboration de matrices interprétatives** : croisement entre catégories pour faire émerger des profils motivationnels types.

Chaque phase a fait l'objet d'une triangulation systématique entre les différents outils de recueil, afin d'éviter les biais d'interprétation et de renforcer la validité interne de l'analyse. Ainsi, de la préparation minutieuse à la triangulation

méthodologique finale, la procédure de recueil et de traitement des données a été pensée pour offrir une compréhension la plus fidèle, profonde et nuancée possible du vécu motivationnel des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. Chaque outil, chaque modalité d'observation, chaque technique d'analyse a été mobilisée non comme une fin en soi, mais comme un chemin vers l'intelligibilité du phénomène complexe que constitue la motivation scolaire, dans sa dimension à la fois individuelle, relationnelle et institutionnelle. Par cette démarche patiente et méthodologiquement cohérente, le présent travail aspire à rendre justice à la richesse humaine qui se cache derrière chaque tentative d'apprendre, derrière chaque hésitation, derrière chaque persévérance discrète.

À l'issue de cette présentation détaillée du cheminement méthodologique adopté, il est désormais possible d'affirmer que la démarche engagée, loin de se limiter à une simple collecte mécanique de données, s'est construite comme une véritable quête de compréhension, attentive à la singularité des expériences scolaires et au respect de la complexité inhérente aux phénomènes motivationnels.

Depuis le choix initial d'une approche mixte, articulant dimensions qualitative et quantitative, jusqu'à l'élaboration d'outils spécifiquement conçus pour capter la parole enfantine dans toute sa richesse, chaque étape méthodologique a été pensée dans une perspective d'exigence scientifique rigoureuse et de fidélité humaniste aux vécus étudiés. La multiplication des outils d'enquête — questionnaire semi-structuré, entretiens semi-directifs, observations en classe — ainsi que la triangulation méthodologique mise en œuvre, visent non seulement à assurer la validité et la profondeur des résultats, mais également à permettre une analyse croisée des perceptions, des comportements et des dynamiques institutionnelles.

Par ailleurs, le soin accordé aux aspects éthiques — consentement éclairé, confidentialité, adaptation des supports — souligne la volonté constante de respecter l'intégrité des élèves en tant que sujets actifs, porteurs de significations propres, et non comme de simples objets d'étude. Dans cette optique, le contexte institutionnel, scolaire et pédagogique a été appréhendé non comme un simple décor neutre, mais comme un acteur à part entière de la construction motivationnelle,

influençant profondément les trajectoires individuelles observées. Ainsi, le dispositif méthodologique déployé dans cette recherche aspire à épouser au plus près la complexité du réel éducatif, en évitant les simplifications abusives et en rendant justice à la richesse souvent silencieuse des itinéraires scolaires. C'est à partir de ce socle méthodologique solide que s'ouvre désormais le chapitre suivant, consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus. Nous y découvrirons, au fil des données recueillies et mises en perspective, les multiples visages de la motivation et de la persévérance scolaire chez les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, oscillant entre espoirs, obstacles, stratégies adaptatives et défis structurels.

L'analyse qui suit ne prétend pas délivrer des vérités définitives, mais plutôt esquisser des compréhensions sensibles et argumentées, éclairées à la fois par le terrain et par les ancrages théoriques qui ont guidé la réflexion.

### **1.1. Sentiment de compétence scolaire : entre aspiration confiante et fragilité conditionnelle**

L'analyse des données issues du questionnaire révèle qu'une majorité relative d'élèves (65 %) déclare croire en sa capacité de réussite, à condition de consentir à un effort soutenu. Ce constat, qui peut a priori paraître rassurant, s'inscrit dans la lignée des travaux d'Albert Bandura (1997) sur le sentiment d'auto-efficacité, défini comme la croyance qu'un individu entretient quant à sa capacité à organiser et exécuter les actions requises pour atteindre des objectifs scolaires spécifiques. Ce sentiment est reconnu comme un levier puissant de persévérance, notamment en situation d'adversité.

Cependant, cette auto-perception s'avère ici fragile, car souvent conditionnée par des variables externes : clarté des consignes, nature de l'exercice, soutien de l'enseignant(e). Les entretiens illustrent cette fragilité, en révélant chez plusieurs élèves une forme de dépendance cognitive à l'environnement pédagogique : « J'arrive seulement quand on m'explique bien » ; « Je peux réussir si ce n'est pas trop difficile ». Ces énoncés témoignent d'un locus de contrôle externe, que Rotter

(1966) associe à une moindre résilience face à l'échec. Dans cette perspective, l'enseignant ne se limite pas à transmettre des savoirs : il est co-constructeur du sentiment de compétence de l'élève, comme le souligne Viau (2003), pour qui la perception de sa propre compétence est une condition essentielle de la motivation scolaire.

Cette tension entre volonté de réussir et doute latent s'apparente à ce que Philippe Meirieu (2002) nomme « l'ambiguïté du désir d'apprendre » : l'élève oscille entre l'aspiration à s'élever et la peur d'échouer. Ce balancement psychologique nécessite un environnement qui sécurise sans infantiliser, qui reconnaît l'effort sans survaloriser la performance brute. Il devient alors évident que le sentiment de compétence n'est pas un acquis stable, mais un processus relationnel et didactique, continuellement (re)négocié dans l'interaction avec le système éducatif.

## **1.2. Valeur perçue des apprentissages : entre finalité utilitaire et quête de sens**

Lorsqu'il est question de la valeur attribuée aux apprentissages scolaires, les réponses recueillies confirment une tendance lourde à l'instrumentalisation de l'école : plus de 70 % des élèves affirment que « l'école est importante pour avoir un bon métier ». Cette conception renvoie à une forme de motivation extrinsèque identifiée, au sens de Deci & Ryan (2002), où l'engagement scolaire est conditionné par l'anticipation d'un bénéfice futur. Ce type de motivation peut être efficace à court terme, mais reste peu stable s'il n'est pas accompagné d'une intériorisation progressive du sens des apprentissages.

Or, les données qualitatives mettent en évidence un déficit préoccupant de plaisir cognitif immédiat. Peu d'élèves évoquent la joie d'apprendre pour elle-même. Ce constat interroge directement la capacité du système scolaire à construire une représentation positive du savoir, non comme simple capital économique (Bourdieu, 1984), mais comme ressource émancipatrice et vecteur d'accomplissement personnel. Dans cette optique, la pédagogie du sens défendue par Meirieu (2004) apparaît comme une réponse structurante. Il ne s'agit plus

seulement de transmettre des contenus, mais de rendre ces contenus lisibles, appropriables et investis par les élèves, dans une perspective de formation intégrale de la personne.

Cette absence de résonance affective et intellectuelle entre le savoir enseigné et l'univers subjectif de l'élève constitue l'un des principaux facteurs de démotivation latente. L'enjeu n'est pas simplement de rendre les apprentissages plus ludiques ou concrets, mais de les inscrire dans une trame de sens où l'élève peut se reconnaître comme sujet pensant, désirant, et capable de transformation.

### **1.3. Rapport affectif à l'école : entre attachement, ambivalence et fragilisation identitaire**

La dernière composante explorée concerne la relation affective que les élèves entretiennent avec l'espace scolaire. Si plus de la moitié expriment un attachement sincère à l'école – perçue comme un lieu d'interactions positives, d'apprentissages et de projets d'avenir – près de 40 % manifestent une ambivalence marquée. Les entretiens révèlent des sentiments d'alternance entre enthousiasme et fatigue, entre appartenance et mise à l'écart, entre espoir et désillusion.

Ce type de rapport affectif incertain rejoint les analyses de François Dubet (1994), selon lesquelles l'expérience scolaire contemporaine est traversée par une fragmentation des logiques d'engagement. L'élève moderne est simultanément pris dans des logiques d'intégration, d'individualisation et de socialisation, qui ne coïncident pas nécessairement. Il peut ainsi aimer ses camarades, tout en craignant le jugement de l'enseignant ; s'intéresser aux savoirs, tout en redoutant l'échec. L'école devient alors un lieu d'exposition symbolique, où se rejoue quotidiennement une part de l'estime de soi.

Dans ce contexte, la motivation scolaire ne peut être réduite à un état stable ou à un indicateur statistique : elle doit être pensée comme un équilibre fragile entre désir d'engagement et protection de soi, une forme d'oscillation permanente, au gré des interactions vécues, des réussites perçues ou des blessures symboliques subies. Cette approche rejoint la vision de Meirieu (1998) pour qui « apprendre, c'est risquer de se perdre un instant pour mieux se retrouver », mais aussi celle de

Rochex (2008), qui insiste sur la manière dont les inégalités d'accès au sens des situations d'apprentissage renforcent les écarts d'investissement.

L'examen de ces trois dimensions – sentiment de compétence, valeur attribuée aux apprentissages et rapport affectif à l'école – permet de dresser le portrait complexe et nuancé d'élèves engagés dans une expérience éducative ambivalente, où l'adhésion cohabite avec la prudence, et l'enthousiasme avec l'incertitude. Ces résultats confirment, à la lumière des théories mobilisées, que la motivation scolaire ne saurait être appréhendée comme une donnée figée ou purement individuelle. Elle est le fruit d'un enchevêtrement de facteurs personnels, relationnels, pédagogiques et institutionnels, dont les effets se combinent parfois de manière contradictoire.

Dès lors, penser l'action pédagogique en faveur de la motivation et de la persévérance suppose de dépasser les approches normatives centrées sur l'effort individuel, pour concevoir des environnements éducatifs porteurs de sens, de reconnaissance et de justice symbolique. Car c'est bien à cette condition que l'école peut devenir, pour chaque élève, non un espace de sélection ou de normalisation, mais un lieu de construction de soi, de dignité cognitive et d'émancipation durable.

Il convient désormais, à partir de cette base, d'approfondir l'analyse en examinant plus spécifiquement les formes concrètes d'engagement scolaire observées, et les dynamiques d'investissement ou de retrait qui en découlent.

## **2. Dynamique de l'engagement scolaire : entre mobilisation et démobilisation**

Prolongeant l'examen du rapport subjectif des élèves à l'école, cette section s'attache à analyser les formes concrètes d'implication dans les situations d'apprentissage. Si le profil général précédemment dressé permettait d'appréhender les fondements identitaires et affectifs de la motivation scolaire, l'analyse de l'engagement vise à en observer les manifestations visibles, discursives et comportementales dans le contexte quotidien de la classe.

Loin d'être un phénomène unidimensionnel, l'engagement scolaire se déploie selon une structure tridimensionnelle – comportementale, affective et cognitive – telle que théorisée par Michel Janosz (2000), dont les travaux ont montré la

nécessité de penser l'engagement comme un construit dynamique et multifactoriel. C'est à partir de l'exploitation croisée des données issues des questionnaires, des entretiens et des observations de terrain que cette analyse s'est construite, dans une démarche articulée entre données objectivables et vécu subjectif, entre gestes professionnels observés et logiques d'action des élèves.

### **2.1. Engagement comportemental : entre participation visible et persistance variable**

Les premières observations en contexte pédagogique mettent en évidence un niveau globalement satisfaisant d'engagement comportemental. Une large majorité des élèves adopte des attitudes conformes aux attentes scolaires : écoute attentive des consignes (85 %), mise au travail rapide sans rappel excessif (78 %), participation régulière. Toutefois, cette mobilisation, bien que rassurante en apparence, révèle une vulnérabilité structurelle : elle tend à s'éroder dès lors que la tâche s'allonge, que la difficulté s'élève ou que le feedback s'avère peu valorisant.

Deux profils se dessinent alors. D'un côté, des élèves persévérants, qui, confrontés à l'obstacle, activent spontanément des stratégies de résolution (demande d'aide, reformulation, ajustement). De l'autre, des élèves en retrait, dont le comportement traduit un désengagement discret, souvent silencieux, marqué par l'abandon précoce, l'évitement ou la passivité. Cette distinction fait écho aux analyses de Rolland Viau (2003), pour qui le degré d'engagement comportemental dépend de deux déterminants majeurs : la perception de la valeur de la tâche et le sentiment de compétence. Lorsque l'élève attribue du sens à l'activité et se sent capable de la réussir, il persiste. À l'inverse, l'absence de sens ou la perception d'un échec probable engendre une chute rapide de l'investissement.

Ces constats rappellent que l'engagement observable ne saurait être dissocié de la dynamique émotionnelle et cognitive sous-jacente. Il appelle une pédagogie différenciée, capable d'ajuster les exigences aux capacités perçues des élèves, tout en valorisant les efforts fournis. Comme le souligne Meirieu (2001), « ce n'est pas parce qu'un élève échoue qu'il n'a pas travaillé ; c'est souvent parce qu'il a trop vite cessé d'espérer que son travail ait du sens ».

## **2.2. Engagement affectif : entre appartenance scolaire et vulnérabilité émotionnelle**

L'engagement affectif, entendu comme le lien émotionnel que l'élève entretient avec l'institution, ses figures éducatives et ses pairs, constitue un autre pilier fondamental de la persévérance scolaire. Les réponses recueillies montrent une adhésion partielle à l'école : 63 % des élèves disent l'apprécier principalement pour la dimension relationnelle (retrouver leurs amis), et 58 % se disent globalement satisfaits de leur relation aux enseignants. Toutefois, près d'un tiers des élèves évoque un mal-être diffus, se disant parfois stressés ou peu à l'aise, notamment dans des contextes d'évaluation ou d'interactions hiérarchiques.

Ces résultats rejoignent les analyses de François Dubet (1994) sur l'expérience scolaire différenciée, où l'attachement à l'école n'est pas uniforme, mais traversé par des sentiments contradictoires d'inclusion et de mise à l'écart. Les élèves qui se sentent reconnus, encouragés et écoutés construisent un attachement affectif solide à l'école. En revanche, ceux qui vivent des situations de comparaison dévalorisante, de solitude ou de disqualification symbolique développent une forme de démobilisation émotionnelle, souvent invisible dans les évaluations formelles.

Michel Janosz souligne à ce propos que le sentiment d'appartenance scolaire est un facteur prédictif majeur du risque de décrochage. Il s'agit donc de considérer la dimension affective non comme un supplément d'âme, mais comme un levier central de l'engagement durable. Le climat scolaire, au sens relationnel et émotionnel du terme, devient un espace d'inclusion à construire, dans lequel la bienveillance n'est pas synonyme de laxisme, mais d'exigence accompagnée.

## **2.3. Engagement cognitif : entre mobilisation stratégique et passivité intellectuelle**

La dernière dimension observée, et peut-être la plus structurante, renvoie à l'engagement cognitif, c'est-à-dire à la capacité de l'élève à mobiliser de manière consciente et autonome des stratégies mentales adaptées aux exigences de la tâche. Sur ce point, les résultats recueillis montrent une réelle disparité. Moins de la moitié des élèves décrivent spontanément des démarches d'autorégulation : relire la

consigne, demander de l'aide, tester d'autres solutions. L'autre moitié semble adopter des attitudes passives face à l'obstacle, exprimant des phrases telles que : « Je laisse tomber » ou « Je passe à autre chose ».

Ces comportements trouvent un écho dans les observations de terrain, où seuls les élèves dotés d'un sentiment de compétence stable s'engagent dans des ajustements cognitifs visibles : prise d'indices contextuels, auto-questionnement, reformulation mentale. Cette mobilisation correspond à ce que Bandura désigne comme l'agentivité personnelle, c'est-à-dire la capacité à se percevoir comme acteur de son apprentissage.

Mais cet engagement cognitif ne va pas de soi : il doit être enseigné, modélisé et valorisé. C'est ce que rappelait Antoine de La Garanderie à travers sa théorie de la gestion mentale : penser ne se réduit pas à un automatisme, mais suppose une conscience des démarches mentales. Or, l'école offre encore peu d'espaces explicites pour faire émerger cette métacognition. Valoriser l'erreur, encourager l'auto-explication, donner du temps pour verbaliser les démarches sont autant de pistes permettant de renforcer cette dimension souvent négligée du travail scolaire.

L'analyse croisée des formes d'engagement scolaire permet de mettre en lumière un tissu à la fois fragile et riche de potentialités, au sein duquel les élèves de quatrième année naviguent entre élans de mobilisation et moments de décrochage partiel. Ces résultats confirment que l'engagement scolaire ne saurait être pensé comme une simple activation comportementale, mais comme un processus global impliquant des dimensions émotionnelles, identitaires et cognitives profondément intriquées.

En d'autres termes, le comportement de l'élève ne saurait être dissocié de son vécu affectif ni de sa posture intellectuelle. Mobiliser les élèves ne revient donc pas à les stimuler mécaniquement, mais à installer un cadre éducatif cohérent, dans lequel la sécurité affective, le sens attribué aux tâches, et la reconnaissance des efforts convergent vers une expérience scolaire valorisante.

C'est dans cette optique qu'il convient désormais d'examiner les obstacles systémiques ou personnels susceptibles d'entraver cette dynamique d'engagement, et d'ouvrir la voie à une démobilité insidieuse.

### **3. Obstacles perçus à la motivation et à la persévérance**

Après avoir mis en évidence, dans les sections précédentes, les ressorts positifs de l'engagement scolaire – qu'ils soient comportementaux, affectifs ou cognitifs – il apparaît méthodologiquement nécessaire et conceptuellement fécond de s'attarder sur les freins à la persévérance qui émergent dans les parcours des élèves de quatrième année primaire. Loin de constituer de simples contrepoints négatifs à une dynamique globalement encourageante, ces obstacles permettent de révéler les lignes de fragilité qui traversent l'expérience scolaire des enfants, même chez les élèves les plus engagés. En effet, la persévérance ne saurait être considérée comme une qualité intrinsèque, stable et universelle, relevant d'un effort de volonté isolé. Elle se construit, se nourrit – ou au contraire se délite – dans un environnement fait de médiations pédagogiques, de normes institutionnelles, d'attentes sociales, mais aussi de vécus affectifs et cognitifs souvent complexes. Cette perspective rejoint les apports de la sociologie de l'éducation, notamment les analyses de Dubet (1994) et Bourdieu (1980), qui rappellent combien les trajectoires scolaires sont façonnées par une multitude de facteurs structurels et symboliques, bien au-delà des seules intentions individuelles.

Les données issues de notre enquête, croisées entre questionnaires, entretiens semi-directifs et observations in situ, ont permis de dégager trois foyers récurrents de vulnérabilité motivationnelle. Le premier, d'ordre institutionnel, concerne le poids de l'évaluation et la peur de l'échec, fréquemment perçus par les élèves comme des épreuves anxiogènes, parfois disqualifiantes. Le deuxième est d'ordre relationnel et subjectif : il s'agit du sentiment d'injustice scolaire, souvent associé à des expériences de comparaison négative, d'incompréhension ou de non-reconnaissance. Enfin, le troisième renvoie à la sphère contextuelle et familiale : les facteurs extra-scolaires, souvent invisibles dans les dispositifs pédagogiques, jouent pourtant un rôle non négligeable dans la capacité d'un élève à maintenir son

engagement sur le long terme. C'est donc dans une logique d'élucidation progressive de ces freins à la persévérance scolaire, à la fois individuels, relationnels et structurels, que cette section s'organise, en vue de mieux comprendre les mécanismes par lesquels le désir d'apprendre peut vaciller, s'affaiblir, voire s'éteindre, malgré les efforts déployés par les acteurs éducatifs.

### **3.1. Le poids des évaluations et la peur de l'échec**

L'analyse conjointe des questionnaires et des entretiens met en évidence une réalité préoccupante : une part significative des élèves, dès le cycle primaire, associe les situations d'évaluation à des affects négatifs, en particulier l'anxiété, la peur de l'erreur et la crainte du jugement. Ainsi, près de 45 % des élèves interrogés évoquent spontanément un malaise face aux devoirs et aux contrôles, tandis qu'un tiers d'entre eux exprime explicitement la peur d'"échouer", d'être "mal jugé", voire "rabaissé" devant les pairs. Ces manifestations ne relèvent pas uniquement du ressenti verbal : les observations en classe confirment la montée de l'agitation corporelle, des regards furtifs ou encore des renoncements précoces dès que l'élève doute de sa réponse.

Ces données traduisent l'intériorisation précoce d'une logique évaluative centrée sur la performance et la conformité, au détriment d'une évaluation formative fondée sur le progrès, la construction du sens et la valorisation de l'effort. Les travaux de Lucie Mottier Lopez et Bernard Rey (2003) ont déjà mis en évidence les effets délétères de l'évaluation vécue comme un dispositif de classement ou de sanction. Lorsque celle-ci est perçue comme arbitraire ou anxiogène, elle engendre des stratégies d'évitement, inhibe la prise de risque intellectuelle, et fragilise la motivation intrinsèque.

Cette peur de l'échec agit comme un frein invisible mais puissant à l'engagement, réduisant l'espace psychologique de l'élève à un impératif de "ne pas se tromper", au lieu de favoriser la recherche, l'audace et la créativité. Comme le rappelle Philippe Meirieu (2007), l'erreur ne devrait jamais être perçue comme une faute, mais comme un moment didactique essentiel dans le processus d'apprentissage. Réhabiliter l'erreur, inscrire l'évaluation dans une logique de

régulation et non de disqualification, apparaît ici comme un impératif pédagogique majeur, notamment pour soutenir la persévérance des élèves les plus vulnérables.

### **3.2. Sentiment d'injustice scolaire et démobilitation silencieuse**

Bien que moins massivement exprimé, le ressenti d'injustice scolaire apparaît, chez une frange non négligeable d'élèves (environ 15 %), comme un facteur déterminant de démobilitation. Ce sentiment émerge à travers des perceptions de traitement inéquitable, qu'il s'agisse d'un encouragement perçu comme inégalement distribué, d'une impression de favoritisme implicite ou encore d'évaluations jugées opaques ou peu explicitées. Les témoignages font état d'un sentiment d'oubli ou de minoration : « *Moi, on ne me demande jamais* », « *Lui, il a toujours les félicitations, même quand il fait des erreurs* ».

Les observations corroborent en partie ces perceptions : certaines pratiques pédagogiques, bien que non intentionnelles, contribuent à entretenir un biais de valorisation au profit des élèves les plus performants, par des sollicitations orales plus fréquentes, ou des retours positifs plus marqués. Ce déséquilibre symbolique, même subtil, peut être vécu comme une blessure silencieuse par les élèves en difficulté, renforçant leur sentiment de relégation.

Comme l'a souligné François Dubet (1994) dans son approche de l'expérience scolaire, l'adhésion à l'institution repose sur un contrat implicite d'équité et de reconnaissance. Lorsque ce contrat est perçu comme rompu, l'élève n'abandonne pas seulement les apprentissages : il se retire symboliquement de la scène scolaire, non par incapacité, mais par désaffiliation affective. La démobilitation n'est alors plus un simple symptôme de faibles résultats, mais le reflet d'une rupture du lien de confiance, sans lequel aucune pédagogie ne peut produire d'effet durable. Dans ce contexte, restaurer l'équité perçue – à travers la transparence des critères d'évaluation, la valorisation des progrès individuels, ou encore la reconnaissance explicite des efforts – devient un levier essentiel pour prévenir le désengagement. Comme le rappelle Meirieu, « c'est parce qu'il se sent reconnu comme sujet d'apprentissage que l'élève accepte d'apprendre ce qui lui est demandé ».

### **3.3. Facteurs extra-scolaires inhibiteurs : entre empêchements silencieux et discontinuités éducatives**

Enfin, l'analyse qualitative des entretiens révèle que la motivation scolaire est profondément influencée par le contexte familial et les conditions de vie extra-scolaires, trop souvent absentes des préoccupations didactiques immédiates. Plusieurs élèves évoquent un manque de soutien à la maison, traduisant une difficulté à bénéficier d'un accompagnement éducatif structurant : « *Mes parents ne peuvent pas m'aider* », « *À la maison, il y a trop de bruit* », « *Je dois m'occuper de mes petits frères* ».

Ces paroles rappellent que l'investissement scolaire, pour une partie des élèves, s'inscrit dans un environnement peu favorable à l'apprentissage : surcharge domestique, précarité matérielle, manque de capital scolaire, voire instabilité affective. Elles font écho aux travaux de Raymond Boudon (1973), pour qui les inégalités de réussite scolaire sont liées aux conditions sociales d'accès aux ressources éducatives, mais aussi à ceux de Jean-Yves Rochex (2008), qui insiste sur les effets de discontinuité entre les univers de l'école et de la famille, en particulier dans les milieux populaires. Dans ce contexte, l'école peut apparaître comme une institution à double visage : à la fois espace d'ascension symbolique potentielle, et lieu d'exigence déconnectée des réalités vécues. Pour certains élèves, la persévérance devient ainsi un acte de résistance silencieuse, mené dans l'ombre des contraintes domestiques, sans appui suffisant ni reconnaissance explicite. Ces situations soulignent l'importance d'une école attentive aux inégalités non visibles, et capable de construire des dispositifs d'accompagnement différenciés, respectueux des contextes d'origine.

L'analyse des freins à la motivation et à la persévérance permet de faire émerger une réalité complexe, souvent invisible dans les indicateurs classiques de suivi scolaire. Ces obstacles ne relèvent ni de carences individuelles, ni d'un manque d'effort personnel, mais trouvent leurs racines dans un enchevêtrement de facteurs cognitifs, émotionnels, relationnels et sociaux.

Qu'il s'agisse de la peur de l'échec induite par l'évaluation, du sentiment d'injustice ressenti dans les interactions pédagogiques, ou des difficultés socio-familiales pesant sur la disponibilité mentale des élèves, ces freins constituent autant de zones de fragilité qu'il convient d'identifier, de reconnaître et d'accompagner. Comprendre la démobilité scolaire, c'est donc refuser toute lecture déficitaire, et considérer chaque élève en retrait comme un sujet aux prises avec un environnement scolaire parfois mal ajusté à ses besoins.

Dans cette perspective, la section suivante s'attachera à explorer les facteurs positifs et les leviers de soutien susceptibles de restaurer ou de renforcer l'engagement des élèves, y compris dans les situations les plus défavorables. Car c'est souvent au cœur des vulnérabilités que se révèlent, paradoxalement, les ressources les plus précieuses de la persévérance éducative.

#### **4. Facteurs soutenant la motivation et la persévérance : dynamiques de consolidation et leviers éducatifs**

Si l'analyse des freins à la motivation scolaire a permis de mettre en évidence la multiplicité des entraves — affectives, cognitives et contextuelles — pesant sur l'investissement des élèves, il serait scientifiquement réducteur de clore l'analyse sur un constat de vulnérabilité. Car, parallèlement à ces fragilités, des leviers positifs d'engagement émergent avec force dans les discours et les comportements des élèves. Ces leviers, souvent silencieux et parfois sous-estimés dans les pratiques pédagogiques ordinaires, fondent une dynamique de persévérance qui, bien que ténue, révèle une puissance éducative considérable. Dans cette perspective, il s'agit de ne pas envisager la motivation scolaire uniquement comme un capital individuel, mais bien comme une construction relationnelle, contextuelle et évolutive, dont l'école constitue un espace d'influence majeur. L'étude croisée des données empiriques (questionnaires, entretiens et observations) met en lumière trois pôles interdépendants qui contribuent, chacun à leur manière, à nourrir la motivation et à renforcer la persévérance des élèves : le soutien enseignant, la valorisation de l'effort et du progrès, et la dynamique collective de classe fondée sur l'entraide.

#### **4.1. Le rôle déterminant du soutien enseignant : vers une pédagogie de la reconnaissance**

Les données recueillies révèlent de manière constante que le regard porté par l'enseignant joue un rôle central dans la construction — ou la fragilisation — du rapport de l'élève à l'école. Ce constat n'est pas nouveau : plusieurs travaux en sciences de l'éducation, notamment ceux de Janosz (2000) et de Viau (2003), ont montré que le lien affectif tissé entre l'élève et l'adulte éducateur conditionne de manière significative la qualité de l'engagement scolaire. Ce lien ne relève pas uniquement de la sympathie ou de la proximité émotionnelle : il s'ancre dans une posture pédagogique qui reconnaît, encourage, soutient et relance l'élève, y compris (et surtout) lorsqu'il est en difficulté.

Les paroles d'élèves interrogés, telles que « *Même si je me trompe, l'enseignant(e) m'aide à recommencer* » ou « *Quand je réussis, mon maître me félicite, ça me donne envie de continuer* », illustrent parfaitement cette fonction soutenante de l'enseignant, qui devient un point d'ancrage motivationnel. À l'inverse, les élèves qui évoquent un manque de reconnaissance ou de feedback positif expriment souvent un désengagement croissant, non par rejet de l'apprentissage, mais par une perte progressive de confiance en la relation pédagogique. Ce phénomène peut être interprété à la lumière des théories de la motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 1985), qui soulignent l'importance du besoin fondamental de relation dans l'émergence d'une motivation autonome. Lorsqu'un élève se sent accueilli, entendu et valorisé, il développe une forme d'engagement qui n'est plus dictée par la peur de l'échec ou le désir de récompense, mais par une volonté intériorisée d'avancer et de comprendre.

Dans cette optique, l'enseignant n'est pas seulement un médiateur de savoirs, il est un facilitateur d'estime de soi, un constructeur de confiance cognitive. Par ses gestes, ses paroles et ses silences, il peut, volontairement ou non, ouvrir ou fermer l'espace d'engagement de l'élève. La pédagogie de la reconnaissance, telle que formulée par Ricoeur (1990) et adaptée aux champs de l'éducation par Meirieu, implique une reconnaissance triple : reconnaître l'élève dans son identité, dans ses

efforts, et dans sa capacité à progresser. Dans ce cadre, former les enseignants à une posture d'accompagnement actif, c'est-à-dire ni complaisante ni surplombante, constitue un enjeu stratégique pour lutter contre la démobilisation silencieuse. Cela suppose d'articuler exigence et bienveillance, rigueur et souplesse, et d'instituer l'encouragement comme outil professionnel légitime, et non comme geste périphérique ou spontané.

#### **4.2. Valorisation de l'effort et sentiment de progression : construire une éthique du cheminement**

L'autre levier mis en évidence concerne la manière dont les élèves perçoivent leurs efforts et leur capacité de progression dans le temps. Les propos recueillis montrent que ceux qui s'estiment capables d'apprendre « à force d'essayer » manifestent une plus grande persistance face à l'obstacle. Des expressions telles que « *Même si c'est difficile, j'essaie encore* » ou « *Quand je m'entraîne, j'y arrive mieux* » témoignent d'un rapport dynamique au savoir, dans lequel la difficulté n'est pas perçue comme une barrière définitive, mais comme un terrain d'apprentissage. Ces attitudes rejoignent le concept d'état d'esprit de développement (growth mindset) proposé par Carol Dweck (2006), selon lequel les élèves qui considèrent que leurs compétences peuvent se développer grâce à l'effort, à la persévérance et aux stratégies, sont plus résilients face à l'échec. À l'inverse, ceux qui pensent que l'intelligence est fixe et que les erreurs révèlent une incompétence profonde adoptent des comportements d'évitement ou de retrait.

Cette distinction entre motivation d'approche et motivation d'évitement, déjà formulée dans les travaux de Covington (1992), prend ici une résonance particulière dans le contexte de l'école primaire, où les premières expériences de l'évaluation et du classement peuvent ancrer des schèmes durables d'auto-évaluation négative. C'est pourquoi la pédagogie doit, selon Meirieu, rompre avec la culture du résultat immédiat, au profit d'une culture du progrès, où chaque élève est invité à mesurer ses avancées non à l'aune d'une norme collective, mais en fonction de son propre parcours. Valoriser l'effort, reconnaître les progrès infimes, célébrer les réussites intermédiaires : autant d'actes éducatifs qui contribuent à reconfigurer le rapport au

savoir et à redonner à l'élève un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Cette dynamique positive repose sur un changement de paradigme pédagogique, dans lequel l'erreur devient un outil d'apprentissage, le doute un moteur d'exploration, et la lenteur un rythme légitime de l'intelligence. Dans ce cadre, l'enseignant est amené à devenir un pédagogue du processus, attentif au cheminement plus qu'à la performance finale, et à inscrire son action dans une temporalité longue, souvent invisible dans l'évaluation traditionnelle. La construction d'une motivation durable ne peut se faire sans cette reconnaissance du temps long, de la fragilité des parcours et de la valeur éducative de chaque effort consenti.

### **4.3. Climat de classe, entraide et dynamique collective**

L'analyse des séances d'observation en situation réelle d'enseignement, corrélée aux verbatims recueillis lors des entretiens avec les élèves, met en lumière une réalité pédagogique essentielle : le climat collectif de la classe constitue un levier déterminant dans le maintien, voire dans la relance, de la motivation scolaire. Loin d'être un simple décor affectif, il s'impose comme une composante structurante des dynamiques d'engagement, tant sur le plan comportemental qu'émotionnel. Les propos spontanés des élèves témoignent, avec une forme de spontanéité désarmante, de l'importance qu'ils accordent à l'entraide entre pairs : « Mon camarade m'a expliqué, et après j'ai compris » ou encore « On travaille en groupe, et si quelqu'un bloque, on l'aide » sont autant d'indices de la valeur accordée à la coopération dans leur vécu scolaire. Ces témoignages ne relèvent pas d'une rhétorique apprise, mais traduisent une expérience partagée où l'acquisition du savoir passe aussi par la médiation des autres.

L'observation longitudinale révèle en outre que les environnements pédagogiques favorisant la collaboration et la solidarité — à travers des pratiques telles que le travail en binômes, les projets collectifs ou le tutorat par les pairs — suscitent des niveaux d'engagement significativement plus élevés que ceux observés dans les contextes marqués par la compétition implicite ou le cloisonnement relationnel. Ces constats rejoignent les analyses de François Dubet et

de Jean-Yves Rochex, qui soulignent que l'expérience scolaire ne peut être dissociée du lien social qui s'y tisse : c'est dans la reconnaissance mutuelle, dans le sentiment d'appartenir à une communauté éducative solidaire, que se construit un rapport positif au savoir.

Ce cadre relationnel sécurisant permet d'asseoir un climat de confiance propice à l'expression de la pensée, à la prise de risque intellectuelle et à la mobilisation de l'élève dans ses apprentissages. Il vient également répondre à des besoins fondamentaux décrits par Maslow (besoin d'appartenance et d'estime), ainsi qu'aux piliers de l'autodétermination tels que formulés par Deci et Ryan, notamment à travers le sentiment d'appartenance sociale et la reconnaissance du sujet apprenant dans sa singularité. De ce point de vue, promouvoir des pratiques pédagogiques fondées sur la coopération ne relève pas d'une stratégie accessoire, mais d'un choix didactique fondamental, susceptible de générer un climat de classe inclusif où chaque élève, quelle que soit sa trajectoire, peut trouver un espace de légitimité et d'expression. Loin de l'idéalisation naïve, ces pratiques nécessitent une vigilance constante de l'enseignant, une régulation fine des interactions et une conception exigeante de la bienveillance éducative. Elles rejoignent les principes d'une pédagogie de la reconnaissance, telle que défendue par Philippe Meirieu, où l'élève est perçu non pas comme un être à remplir, mais comme un sujet en construction, appelé à devenir auteur de ses apprentissages à travers la médiation du collectif.

L'analyse des facteurs favorisant l'implication des élèves dessine peu à peu les contours d'une pédagogie fondée sur l'encouragement, la coopération et la reconnaissance mutuelle. Elle révèle que les dynamiques de motivation et de persévérance ne s'enracinent pas dans des dispositifs spectaculaires, mais dans une constellation de gestes professionnels ordinaires — ces gestes discrets mais puissants qui articulent exigence, respect, accompagnement et confiance.

Soutenir la motivation ne consiste pas à susciter un enthousiasme ponctuel, mais bien à créer les conditions durables d'un engagement actif, en conjuguant valorisation de l'effort, écoute bienveillante, et inscription du travail scolaire dans

une dynamique collective de sens. Les données recueillies à travers une triangulation méthodologique rigoureuse — observation in situ, entretiens semi-directifs et questionnaires — mettent en évidence cette alchimie singulière, où les relations humaines et les choix pédagogiques s’entrelacent pour façonner le climat éducatif. C’est sur la base de ces constats empiriques et théoriques que s’ouvre la réflexion suivante, portant sur les implications didactiques et éthiques de ces résultats pour une école soucieuse de soutenir durablement l’élan d’apprendre chez tous les élèves. L’examen approfondi des données issues du terrain fait émerger une représentation renouvelée de la motivation scolaire et de la persévérance éducative : celles-ci ne sauraient être réduites à des dispositions individuelles ou à de simples traits de caractère. Elles apparaissent au contraire comme des constructions dynamiques, fragiles et évolutives, façonnées par les expériences vécues, les représentations du savoir, et la qualité des interactions dans l’espace éducatif. Les élèves rencontrés incarnent cette complexité : leurs discours oscillent entre enthousiasme et fatigue, entre désir d’apprendre et crainte de l’échec, entre attachement à l’école et sentiment de vulnérabilité. À travers leurs récits, se dessinent des conceptions hétérogènes de l’apprentissage, parfois nourries d’espoir, parfois traversées par des formes de résignation silencieuse.

Les analyses menées révèlent que l’engagement scolaire résulte d’une interdépendance étroite entre composantes comportementales, affectives et cognitives, dans la lignée des travaux de Viau et de Bandura. Il ne peut être saisi comme un acte observable isolé, mais comme le produit d’un équilibre instable entre sentiment de compétence, perception de la valeur des apprentissages, et qualité des interactions éducatives. Les obstacles identifiés — pression évaluative, sentiment d’injustice scolaire, tensions extra-scolaires — n’apparaissent jamais de manière isolée : ils s’inscrivent dans un tissu de facteurs interconnectés qui, peu à peu, altèrent la confiance en soi et la projection dans l’effort. Mais ces dynamiques ne sont pas irréversibles. Elles peuvent être contrebalancées par des pratiques éducatives porteuses : reconnaissance de l’élève, droit à l’erreur, soutien individualisé, et climat de classe structurant.

Ainsi, la motivation scolaire, lorsqu'elle aspire à s'inscrire dans la durée, ne peut être pensée comme un état à atteindre ou une disposition préexistante, mais bien comme une construction progressive, évolutive et située, qui se façonne au fil des interactions éducatives. Elle émerge à l'intersection de trois dimensions fondamentalement interdépendantes : d'une part, la manière dont l'élève se perçoit comme sujet capable d'apprendre, avec ses forces, ses fragilités et ses représentations du savoir ; d'autre part, le regard porté par l'enseignant, lequel, en légitimant ou en entravant cette perception de soi, peut nourrir le sentiment de compétence ou, au contraire, entretenir des formes de désengagement ; enfin, le cadre éducatif lui-même, entendu comme espace de médiation symbolique et relationnelle, où ces regards peuvent dialoguer, s'ajuster et se transformer en moteur d'appropriation et de développement. Comprendre les dynamiques motivationnelles et les mécanismes de persévérance scolaire, c'est dès lors replacer le facteur humain au cœur du dispositif éducatif, en reconnaissant la part invisible, parfois silencieuse, mais décisive, des interactions affectives, sociales et institutionnelles dans le rapport de l'élève au savoir. Il s'agit, au fond, de permettre à chaque apprenant de se réappropriier son itinéraire scolaire en tant que sujet en devenir, porteur de sens, d'aspirations, et de possibles encore latents, que l'école a pour mission d'accompagner, de révéler et de valoriser.

Ce socle de réflexion, posé à l'issue de l'analyse empirique conduite, ouvre désormais sur une mise en discussion critique des implications pédagogiques de ces résultats. Le chapitre suivant s'attachera ainsi à explorer les pistes d'action envisageables en vue de fonder une pratique éducative plus équitable, plus consciente des enjeux motivationnels, et orientée vers l'émancipation des élèves dans toute leur diversité.

## **5. Discussion générale**

À l'issue d'une analyse minutieuse des données recueillies sur le terrain, il apparaît désormais nécessaire d'ouvrir un espace de réflexion plus large, en articulant les constats empiriques à l'architecture conceptuelle qui a sous-tendu l'ensemble de ce travail. Il ne s'agit plus seulement de décrire ou de classer les

facteurs influençant la motivation et la persévérance des élèves, mais bien de penser ces phénomènes dans toute leur complexité, à la croisée du vécu scolaire, des modélisations théoriques, et des exigences pédagogiques contemporaines.

Dans cette perspective, la discussion générale s'inscrit dans une posture herméneutique : elle engage un va-et-vient interprétatif entre le réel observé et les savoirs constitués, non pour valider ou invalider mécaniquement des hypothèses, mais pour donner sens aux dynamiques singulières qui traversent l'expérience éducative. Cette démarche repose sur un double pari : d'un côté, celui de la fécondité des apports théoriques mobilisés — notamment les travaux de Bandura sur l'auto-efficacité, de Deci et Ryan sur l'autodétermination, de Meirieu sur la pédagogie de la reconnaissance, ou encore de Dubet, Rochex et Boudon sur les logiques sociales d'inégalités scolaires — ; de l'autre, celui de la force interpellante de l'expérience vécue par les élèves, qui vient parfois confirmer, parfois déplacer, parfois même résister aux cadres interprétatifs proposés.

Ainsi, les résultats de cette recherche viennent réaffirmer avec force un principe fondamental : la motivation scolaire ne saurait être réduite à une disposition stable ou à un trait psychologique individuel. Elle se construit dans l'épaisseur des interactions quotidiennes, dans la qualité des médiations pédagogiques, et dans le regard porté sur l'élève — par lui-même, par l'enseignant, et par l'institution scolaire dans son ensemble. Lorsque ces regards convergent vers la reconnaissance des efforts, vers la valorisation des progrès, et vers une écoute authentique des fragilités, alors l'engagement scolaire se densifie, devient plus résilient face aux obstacles, et s'inscrit dans une dynamique de persévérance durable.

Les données recueillies montrent clairement que le sentiment de compétence, tel que formulé par Bandura, constitue un levier décisif de l'investissement scolaire. Les élèves qui croient en leur capacité d'apprendre, même lorsqu'ils rencontrent des difficultés, tendent à maintenir leur effort, à rechercher des stratégies d'ajustement, et à mobiliser les ressources disponibles. Inversement, le doute quant à ses propres compétences, nourri par une accumulation d'échecs ou par un environnement peu

soutenant, engendre une spirale de désengagement progressif. Ce constat rejoint également les travaux de Deci et Ryan, pour qui la satisfaction des besoins fondamentaux — autonomie, compétence, appartenance — constitue une condition essentielle à l'émergence d'une motivation autodéterminée.

Mais la discussion ne saurait s'arrêter à la confirmation des cadres théoriques. Elle gagne en profondeur lorsqu'elle intègre les nuances, les fluctuations, et parfois les contradictions relevées dans les pratiques observées. L'un des apports majeurs de cette étude réside dans la mise en lumière de l'instabilité des formes d'engagement scolaire : loin de se manifester de manière homogène et continue, la motivation des élèves apparaît comme un processus hautement sensible aux variations contextuelles — un mot d'encouragement, une activité stimulante, une reconnaissance discrète peuvent raviver l'élan d'un élève fragilisé ; à l'inverse, un jugement abrupt, une évaluation vécue comme injuste ou un sentiment d'exclusion peuvent altérer en quelques instants une dynamique pourtant prometteuse.

Cette variabilité rend compte de la nature profondément relationnelle et située de l'engagement scolaire. Elle rappelle, à l'instar de Meirieu, que l'élève ne s'engage que lorsqu'il perçoit que l'école lui parle, que le savoir lui fait écho, et qu'il a une place légitime dans le processus d'apprentissage. Ce point est d'autant plus crucial que les résultats de l'étude mettent également en évidence l'impact souvent sous-estimé des facteurs extra-scolaires. Les conditions de vie, les responsabilités familiales, les tensions domestiques, mais aussi le capital culturel disponible, influencent puissamment la disponibilité cognitive, l'endurance émotionnelle et la capacité à se projeter dans un avenir scolaire. Cette réalité, largement documentée par Boudon et Dubet, impose de penser une pédagogie non pas dans un idéal abstrait, mais à partir de la diversité concrète des existences enfantines.

Face à ce constat, plusieurs pistes de réflexion s'imposent. Elles ne se présentent pas comme des solutions prêtes à l'emploi, mais comme des orientations éthiques et pédagogiques : renforcer le rôle de l'enseignant comme médiateur de confiance, reconfigurer l'évaluation dans une logique formative, scénariser les

apprentissages de manière plus signifiante, et construire des ponts entre l'école et le vécu des élèves. Ces pistes convergent vers une conception de l'acte éducatif comme engagement dans la relation, dans la reconnaissance et dans l'ajustement.

En définitive, la discussion conduite dans ce chapitre nous invite à repenser la motivation scolaire comme une réalité complexe, vulnérable, mais aussi éminemment perfectible. Elle ne se décrète pas ; elle se suscite, se construit, se cultive — dans chaque regard, dans chaque parole, dans chaque dispositif. Elle suppose que l'école, loin d'être un lieu de tri silencieux, devienne un espace de possibles, où chaque élève puisse non seulement apprendre, mais être reconnu dans son droit à persévérer. Une école où la réussite ne serait pas l'exception de quelques-uns, mais l'horizon partagé d'une communauté éducative résolument engagée.

# **Conclusion générale**

Parvenu au terme de cette investigation, il apparaît avec netteté que la motivation scolaire et la persévérance des élèves ne relèvent ni du simple tempérament individuel, ni d'une disposition innée au travail, mais bien d'une construction complexe, façonnée par l'interaction subtile entre les facteurs internes au sujet et les multiples dimensions de son environnement éducatif. À travers l'étude des enfants de la quatrième année primaire – niveau scolaire particulièrement sensible, où s'esquissent les premiers contours du rapport durable au savoir – ce mémoire s'est attelé à dévoiler les logiques profondes qui soutiennent ou entravent l'engagement de l'élève dans son parcours d'apprentissage.

Loin d'une vision réductrice, homogénéisante ou déterministe, notre approche a permis de mettre en lumière la pluralité des trajectoires motivationnelles. Certains élèves, portés par un sentiment de compétence solide, une reconnaissance explicite de leurs efforts et un encadrement pédagogique bienveillant, déploient une persévérance active et continue, même face aux obstacles. D'autres, au contraire, oscillent entre implication fluctuante et désengagement progressif, dans un contexte où les encouragements manquent, où les exigences semblent disproportionnées, ou encore où les fragilités personnelles ne trouvent ni écho, ni accompagnement. Cette diversité de profils appelle donc à une reconsidération des mécanismes éducatifs standards, trop souvent centrés sur une normalité abstraite, au détriment des singularités réelles.

Sur le plan méthodologique, le recours à une stratégie mixte – articulant outils quantitatifs et grilles d'analyse qualitatives – a permis de saisir la complexité du phénomène étudié, en croisant les perceptions des élèves, les observations contextuelles et les données empiriques. Cette triangulation a renforcé la fiabilité des résultats tout en donnant voix aux élèves, ces sujets trop souvent considérés comme objets passifs de la pédagogie. Néanmoins, il serait illusoire de prétendre à une exhaustivité. L'échantillon étudié, bien que représentatif à l'échelle de l'établissement, reste limité ; la temporalité restreinte de l'enquête et l'absence d'un

suivi longitudinal constituent également des bornes qui appellent à la prudence dans la généralisation des conclusions.

Ces limites ne doivent cependant pas occulter la portée heuristique des analyses menées. Elles soulignent plutôt la richesse des perspectives qui s'ouvrent à la recherche didactique et éducative. Ainsi, un prolongement de cette étude à d'autres niveaux de scolarité permettrait de mieux comprendre l'évolution du rapport à l'école au fil des années. De même, une attention accrue aux contextes périphériques – notamment familiaux, culturels ou socio-économiques – viendrait enrichir la compréhension des inégalités de motivation. Enfin, l'examen approfondi des profils dits "atypiques" (élèves à haut potentiel, porteurs de troubles neurodéveloppementaux, ou en situation de vulnérabilité psychosociale) s'impose comme une nécessité urgente pour tout projet éducatif véritablement inclusif.

Mais au-delà de ses apports scientifiques, ce travail se veut aussi une méditation sur le sens même de l'acte éducatif. S'interroger sur la motivation et la persévérance, c'est interroger l'école dans son essence : non pas comme appareil de transmission neutre, mais comme espace d'interaction, de reconnaissance, d'influence, parfois de souffrance, mais aussi, potentiellement, de réparation. À travers chaque trajectoire analysée transparaît l'importance cruciale d'un encadrement humain, d'une pédagogie fondée sur la confiance, et d'un système scolaire capable de faire place à l'individu dans toute sa complexité. Le rôle de l'enseignant ne se limite alors plus à l'instruction, mais s'élargit à celui d'accompagnateur du devenir, de révélateur de potentiel, de passeur de sens.

En somme, ce mémoire ne prétend pas clore le débat, encore moins apporter une réponse univoque à la question de la réussite scolaire. Il aspire plutôt à ouvrir un espace de réflexion, à éveiller les consciences et à nourrir le dialogue entre chercheurs, praticiens et décideurs. Il nous invite à concevoir une école où la réussite ne serait plus l'apanage des plus adaptés, mais un horizon atteignable pour tous, à condition que soient réunis les éléments essentiels : une pédagogie différenciée, un climat de confiance, une reconnaissance des efforts, et surtout, une volonté commune d'humaniser les pratiques éducatives. Car au fond, promouvoir la

dynamique motivationnelle de l'élève et cultiver les conditions de sa persévérance scolaire ne sauraient être envisagés comme de simples dispositifs opérationnels ou des prescriptions éducatives à visée normative. Bien au contraire, ces gestes pédagogiques relèvent d'un engagement profondément humaniste, fondé sur la conviction intime que tout enfant, quel que soit son point d'ancrage initial, recèle une capacité d'élévation intellectuelle et morale, pour peu qu'on lui ouvre les espaces propices à l'épanouissement de son potentiel latent.

En définitive, soutenir la motivation et favoriser la persévérance ne relèvent ni d'un simple dispositif technique ni d'un mot d'ordre pédagogique abstrait ; ils incarnent une foi tenace en la perfectibilité de l'être en devenir. Il s'agit, plus fondamentalement, de reconnaître en chaque élève un sujet porteur de potentialités, appelées à s'épanouir dès lors qu'on lui accorde les conditions d'un cheminement authentique : lui tendre la main sans l'assujettir, baliser sa trajectoire sans la figer, l'accompagner sans étouffer sa marge d'initiative. C'est dans cet équilibre subtil entre exigence et bienveillance, entre rigueur et humanité, que se joue la véritable mission éducative. Elle suppose non seulement un regard confiant porté sur l'enfant, mais aussi une posture éthique de l'éducateur, qui choisit de croire en l'émergence du possible, même là où tout semble vaciller. N'est-ce pas là, en définitive, la plus haute visée de l'acte d'enseigner — non de remplir des esprits, mais d'ouvrir des horizons ?

Car en dernière analyse, promouvoir la dynamique motivationnelle de l'élève et cultiver les conditions de sa persévérance scolaire ne sauraient être envisagés comme de simples dispositifs opérationnels ou des prescriptions éducatives à visée normative. Bien au contraire, ces gestes pédagogiques relèvent d'un engagement profondément humaniste, fondé sur la conviction intime que tout enfant, quel que soit son point d'ancrage initial, recèle une capacité d'élévation intellectuelle et morale, pour peu qu'on lui ouvre les espaces propices à l'épanouissement de son potentiel latent.

Il s'agit dès lors d'instaurer une relation éducative fondée sur une juste distance : tendre la main sans verser dans l'assistantat, accompagner sans entraver

l'autonomisation, éclairer le parcours sans imposer de trajectoire figée. Une telle posture exige de l'éducateur qu'il adopte une éthique de la confiance active, dans laquelle l'acte d'enseigner se redéfinit non comme simple transmission verticale du savoir, mais comme co-construction dynamique d'un horizon de sens partagé. C'est précisément dans cette articulation subtile entre exigence et bienveillance, rigueur didactique et écoute attentive, que se loge la noblesse véritable du geste éducatif. Plus qu'un simple métier, enseigner devient alors un acte de foi en la perfectibilité humaine, un engagement à faire advenir en chaque élève une conscience en devenir, capable de se projeter dans l'avenir avec lucidité et espérance. Là réside, en définitive, la visée la plus élevée de toute entreprise éducative digne de ce nom : non pas former des sujets dociles, mais révéler des individualités libres, pensantes et en marche vers leur propre émancipation.

**Références  
bibliographiques**

## Références bibliographiques

- Bandura, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman and Company, 1997.
- Bandura, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986.
- Boudon, Raymond. *L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin, 1973.
- Deci, Edward L., et Ryan, Richard M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press, 1985.
- Deci, Edward L., et Ryan, Richard M. « The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, no 4, 2000, p. 227-268.
- Dubet, François. *La construction du sujet*. Paris : Seuil, 2002.
- Dubet, François. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, 2002.
- Janosz, Michel. *L'engagement scolaire des adolescents : Perspective développementale et contextuelle*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2000.
- Maslow, Abraham. *Motivation and Personality*. New York : Harper and Row, 1954.
- Maslow, Abraham. *Toward a Psychology of Being*. New York : Van Nostrand, 1962.
- Meirieu, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris : ESF Éditeur, 1991.
- Meirieu, Philippe. *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF Éditeur, 2007.
- Mottet, Lucie, et Rey, Bernard. *L'évaluation formative : Pour une évaluation au service de l'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, 2006.
- Rochex, Jean-Yves. *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Paris : La Dispute, 1995.
- Viau, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 1994.
- Viau, Rolland. *La motivation d'apprendre en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2009.

UNESCO. *Rapport mondial sur l'éducation 2021 : Les effets de la pandémie sur les apprentissages*. Paris : UNESCO, 2021.

Disponible sur : <https://unesco.org/education2021> (consulté le 27 avril 2025).



