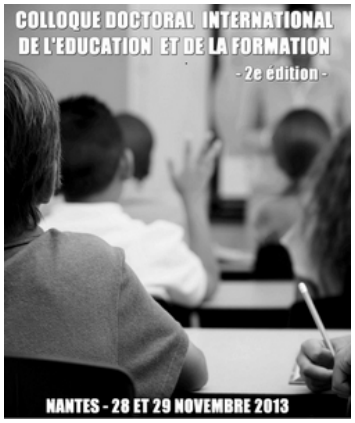


Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Camille Chevalier, Cécile Kindelberger & Agnès Florin
Centre de recherche en éducation de Nantes
camille.chevalier@univ-nantes.fr

Comprendre la motivation scolaire au regard des relations avec les parents et les pairs

Résumé

L'objectif de cette recherche est de comprendre dans quelle mesure l'acceptation par les pairs médiatise la relation qui unit l'attachement sécurisé aux parents et la motivation scolaire. 160 élèves ont rempli l'adaptation française de l'échelle de sécurité d'attachement spécifique au père et à la mère (Hays, Guedeney, Bacro & Florin 2007), et un questionnaire sociométrique issu de la technique de dénomination des pairs (Bukowski & Hoza, 1989). La motivation scolaire en français et en mathématiques a été appréhendée par l'adaptation québécoise (Bordeleau & Bouffard, 1999) du CAIMI (Children's academic intrinsic motivation inventory) (Gottfried, 1986a).

Mots-clés : Attachement aux parents, acceptation par les pairs, motivation scolaire.

Centre de recherche en éducation – Université de Nantes

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la s
uivante :

Chevalier, C., Kindelberger, C., & Florin, A. (2013), Comprendre la motivation scolaire au regard des relations avec les parents et les pairs .In *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013* (actes en ligne : http://www.cren.univ-nantes.fr/).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

Comprendre la motivation scolaire au regard des relations avec les parents et les pairs

Résumé

L'objectif de cette recherche est de comprendre dans quelle mesure l'acceptation par les pairs médiatise la relation qui unit l'attachement sécurisé aux parents et la motivation scolaire. 160 élèves ont rempli l'adaptation française de l'échelle de sécurité d'attachement spécifique au père et à la mère (Hays, Guedeney, Bacro & Florin 2007), et un questionnaire sociométrique issu de la technique de dénomination des pairs (Bukowski & Hoza, 1989). La motivation scolaire en français et en mathématiques a été appréhendée par l'adaptation québécoise (Bordeleau & Bouffard, 1999) du CAIMI (Children's academic intrinsic motivation inventory) (Gottfried, 1986a).

Mots-clés : Attachement aux parents, acceptation par les pairs, motivation scolaire.

Comprendre la motivation scolaire au regard des relations avec les parents et les pairs

Introduction

La compréhension des processus qui sous-tendent l'identification de facteurs de risque et de protection dans l'apparition de problèmes scolaires est un enjeu majeur pour la recherche en psychologie du développement et en psychologie de l'éducation. Parmi ces facteurs, la motivation scolaire est déterminante. En effet, Viau (1997) étudie la motivation en contexte scolaire et la définit comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son « environnement » et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1997, p.7). On comprend alors que la motivation de l'élève est influencée par les conditions dans lesquelles il apprend, dont l'environnement social (parents et pairs) fait partie.

Si la motivation scolaire est l'un des facteurs qui influencent les trajectoires scolaires des enfants et des adolescents, on sait peu de choses sur les aspects du contexte social qui contribue à la modifier.

Dans une visée socioconstructiviste des compétences personnelles, il est nécessaire d'appréhender dans quelle mesure les relations entre pairs peuvent être reliées à la motivation scolaire des enfants et des adolescents, mais aussi de situer si ces relations contribuent à la motivation scolaire de manière unique ou si elles sont porteuses du poids des relations avec les parents.

Acceptation par les pairs en classe et motivation scolaire

Plusieurs recherches appuient l'hypothèse selon laquelle le groupe de pairs influence la motivation scolaire, notamment par le fait que les élèves apprennent les uns des autres, et que la bonne volonté scolaire d'un élève dépend de l'attitude de ses camarades de classe vis-à-vis de l'école (Duru-Bellat *et al*, 2004).

Le groupe de pairs est un espace multidimensionnel, riche de multiples expériences. Parmi celles-ci, l'acceptation par les pairs apparaît être un construit pertinent pour en appréhender la dimension affective. En effet, l'acceptation reflète à la fois le degré d'appréciation et le degré de

rejet – ou d'antipathie – de la part des pairs (Bukowski, Hoza & Boivin, 1993). Le calcul du score d'acceptation permet de mesurer la qualité des relations avec le groupe (Coie *et al*., 1982 ; Weiss & Stuntz, 2004, cités par Genoud, 2008). Pour mesurer l'acceptation sur le terrain, des personnes appartenant à un groupe (le groupe classe dans notre recherche) nomment les membres qu'elles apprécient et ceux qu'elles n'apprécient pas. Les personnes acceptées ont surtout des nominations positives et les individus rejetés surtout des nominations négatives.

Un grand nombre de recherches menées sur les pairs et sur la réussite/échec scolaire a eu recours au degré d'acceptation par les pairs comme indice de la qualité des relations entre pairs. Elles mettent en évidence le lien entre l'attitude positive des élèves vis-à-vis de l'école et leur popularité et/ou leur sentiment d'intégration au sein de leur classe (Génoud, 2008 ; Gifford & Smith, 2003 ; Schwartz *et al*, 2006).

En effet, Duru-Bellat (2004, p.77) explicite ce mécanisme par le fait que la composition sociale du « groupe classe » détermine un groupe de référence qui influence «les motivations à réussir et les représentations de l'avenir ou les projets ». Par leurs aspirations et leurs valeurs, ces groupes vont déterminer comment les élèves doivent se situer dans leurs expériences scolaires. Par exemple, est-ce que participer en classe est perçu comme positif et valorisant. Hormis les valeurs, c'est également le soutien affectif et émotionnel apporté par les amis au sein du groupe classe qui peut contribuer aux expériences scolaires positives (Claes, 2003).

Ce bien-être émotionnel offre alors une disponibilité cognitive indispensable à la motivation scolaire de l'élève. En classe, l'élève est ainsi plus disponible pour écouter, se concentrer, réfléchir, participer, interagir…C'est pourquoi, les enfants populaires présenteraient plus souvent des comportements pro-sociaux et réussiraient mieux à l'école (Lansford *et al*., 2003 ; Ross & Wilkinson, 2010).

Ces relations sont aussi étayées par la recherche de Michinov (2004), dans laquelle elle démontre qu'appartenir à un groupe d'amis favorise en général la motivation et l'intérêt en classe: les pairs vont participer à la réussite scolaire de l'adolescent en augmentant sa motivation, ses attitudes coopératives et sa participation en classe. En ce sens, l'élève se sent soutenu et ose d'avantage s'impliquer dans les activités et les travaux scolaires. Il ressent une plus grande satisfaction à obtenir de bons résultats et à persévérer dans les activités d'apprentissage. Une autre recherche relève par ailleurs, qu'avoir des amis en classe favorise une meilleure organisation et production dans le travail, notamment grâce à la communication et à l'échange de multiples informations (Ménard, 2007).

Enfin, une étude de Furrer et Skinner (2003), a été réalisée auprès de six cents élèves scolarisés à l'école élémentaire. Ces derniers ont interrogé les relations des enfants avec leurs pairs.

Les résultats montrent que les élèves qui ont un sentiment d'appartenance élevé au groupe et qui déclarent vivre des expériences relationnelles satisfaisantes, c'est-à-dire qui s'estiment être reconnus, acceptés et soutenus montrent plus d'intérêt à se rendre à l'école: ils participent davantage en classe et font preuve de plus d'effort et d'attention.

Toutefois, il nous reste à comprendre un aspect fondamental du contexte social de l'enfant. Comment ce sentiment d'estime de soi et d'acceptation par les pairs se développe-t-il? Sur quels mécanismes sous-jacents s'appuie-t-il ? Ces sentiments sont-ils également le fruit d'une construction sociale, d'expériences vécues ? La théorie de l'attachement postule en effet que les représentations de soi et des autres découlent de la qualité des primes interactions parents-enfants.

Effet prédictif de l'attachement sécurisé sur l'acceptation par les pairs et la motivation scolaire

Il a été démontré que les représentations internes de soi et des autres développées par les enfants sont étroitement liées à la qualité du partenariat et des interactions parents-enfants (Bowlby, 1982). La littérature nous apprend que les enfants construisent dès leur premier âge des modèles cognitifs à propos de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents, appelés « modèles internes opérants » (MIO). Ces modèles influencent la façon dont l'enfant va aborder les situations nouvelles, notamment dans ces relations avec les autres et dans le domaine scolaire. Kobak et Sceery (1998) expliquent en effet que les enfants sécurisés développent une capacité à réguler les affects négatifs de façon constructive, qui les conduiraient à des interactions positives avec les autres ; c'est à dire que les enfants sécurisés attendraient de la part de leurs pairs, qu'ils soient réceptifs à leurs besoins tout comme l'on été leurs parents (LaFreniere & Sroufe, 1985). Cette régulation émotionnelle permettrait aux enfants sécurisés de développer des comportements prosociaux , d'être plus adaptés dans leurs relations paritaires, plus sociables, plus positifs, et plus appréciés que les enfants insécurisés. (Moss *et al.*, 1996, cités par Liebermann, Doyle & Markiewicz, 1999).

Le concept des modèles internes opérants nous éclaire sur l'importance des relations d'attachement parent-enfants dans le développement social et cognitif des enfants, toutefois, il est reconnu que ces relations privilégiées (mère/enfant, père/enfant) soient complémentaires, dans le sens où elles n'ont pas les mêmes fonctions et implications dans le développement de l'enfant.

En effet, la recherche a mis en évidence que l'enfant peut développer un type d'attachement différent au père et à la mère (Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996).

Au regard des modèles internes opérants, les enfants qui ont bénéficié dès leur jeune âge d'une relation sécurisante avec leur mère, développent à l'âge scolaire davantage de compétences sociales que les enfants insécurisés (Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001). En effet, il a été est démontré que les enfants sécurisés sont considérés par leurs pairs comme des partenaires plus attractifs et en reçoivent plus de réponses positives. Ils font preuve d'une plus grande curiosité, sont plus dignes de confiance et ont plus de ressources que leurs camarades insécurisés. (Kerns *et al.*, 1996 ; Schneider *et al.,* 2001 ; Verschueren & Marcoen, 1999).

On apprend également que le modèle d'attachement à la mère est davantage lié à l'attractivité de l'enfant au sein d'un groupe qu'au fait que celui-ci montre un intérêt plus actif à entrer en relation avec ses pairs. L'attachement à la mère exercerait donc une influence spécifique sur l'acceptation sociale par les pairs et la popularité en classe (Kerns *et al.,* 1996 ; Schneider *et al.*, 2001 ; Verschueren & Marcoen, 1999).

En cohérence avec les éléments issus de la littérature scientifique, nous faisons l'hypothèse que la relation d'attachement à la mère influence spécifiquement l'acceptation par les pairs en classe. Ce lien a déjà été confirmé par la méta-analyse de Schneider, Atkinson, et Tardif (2001) qui sur 63 études trouve un effet important de l'attachement mère-enfant sur les relations positives avec les pairs mais aucun effet concluant pour les études concernant l'attachement père-enfant. Toutefois, si les relations père-enfant sont peu impliquées dans le développement de certaines dimensions relatives aux compétences sociales, elles sont néanmoins déterminantes dans d'autres domaines du développement de l'enfant, notamment dans celui de la motivation scolaire.

Pour comprendre l'influence spécifique du père, il faut s'intéresser en premier lieu aux interactions père-enfant. Lorsqu'il aborde la question, Paquette (2004) parle d'une relation « d'activation », pour qualifier le lien affectif qui s'établit entre le père et l'enfant. Contrairement à la relation d'attachement mère-enfant qui permet d'apaiser l'enfant, la relation d'activation père-enfant permet de répondre au besoin de l'enfant d'être activé et de se surpasser. Dans une relation d'activation de qualité, l'enfant apprendrait à se faire confiance, et à croire en ses capacités. Ainsi il serait capable de faire face aux menaces et à la nouveauté de son environnement physique et social, puisque son père l'aura incité à aller loin dans l'exploration, et ce dans un contexte serein. (Kromelow *et al.*, 1990). Ainsi la compétence du père pourrait être reconnue pour la capacité qu'il a à stimuler les enfants à explorer l'environnement et à s'y adapter.

D'après les caractéristiques de la relation père/enfant il ne serait pas surprenant de trouver un lien entre l'attachement au père et le désir de réussite scolaire et professionnelle (Paquette et *al.*, 2009). Ce désir de réussite, impulsé par le besoin de se surpasser identique à celui ressenti dans les interactions père/enfant peut en effet se traduire à l'âge scolaire en terme de motivation.

Un enfant qui entretient une relation de qualité avec son père aurait en effet plus de chances d'être motivé, participatif, de chercher à se surpasser et d'appréhender avec efficacité les problèmes posés en classe.Yarrow *et al.* (1984), confirment cette hypothèse dans leur recherche et mettent en avant le rôle particulièrement important du père dans le développement du désir de réussite. Récemment, il a également été prouvé que la qualité des interactions avec le père influait dans l'engagement dans les activités scolaires, la participation verbale et les capacités d'attention en classe (Bacro, 2005).

Quelques études ont montré que le père joue également le rôle de pont linguistique vers le monde extérieur en utilisant avec son enfant des formes plus complexes de langage que le font les mères (en disant plus de mots non familiers et en demandant plus souvent des clarifications), ce qui amène les enfants à parler davantage et à utiliser un vocabulaire plus diversifié avec leur père (Rowe et al., 2004). Alors que les verbalisations des mères portent davantage sur les émotions, celles des pères sont plus centrées sur l'action (Marcos, 1995). Il semblerait donc que le père ait une implication non négligeable dans les compétences linguistiques de son enfant, et dans sa motivation à réussir, ce qui nous amène à penser que les relations père/ enfant ait une influence sur la motivation scolaire, notamment en français.

Au regard de ces éléments de compréhension sur les relations parents/enfants, nous sommes en mesure de proposer une contribution complémentaire des interactions mère/enfant et père/enfant dans le développement de l'enfant. On suppose donc une spécificité des rôles parentaux dans le développement des compétences sociales et de la motivation scolaire. En d'autres termes, nous nous attendons à une contribution plus forte des relations mère/enfant dans l'acceptation par les pairs en classe, tandis qu'on s'attend une contribution plus importante des relations père/ enfant dans la motivation scolaire, en particulier en français.

Hypothèses de recherche

Dans cette recherche, nous souhaitons démontrer que la motivation scolaire dépend pour partie des aspects de l'environnement social et plus particulièrement de l'attachement aux parents et de l'acceptation par les pairs. Nous considérons que la motivation scolaire constitue la « variable à expliquer » pour laquelle l'attachement aux parents et l'acceptation par les pairs seront des prédicteurs. Aussi, nous faisons l'hypothèse que l'attachement aux parents aura des effets directs et indirects sur la motivation scolaire, ces effets indirects passant par une variable dite « médiatrice » : l'acceptation par les pairs

Selon Baron et Kenny (1986), la variable médiatrice est un mécanisme par lequel la variable indépendante est capable d'influencer la variable dépendante étudiée en transitant par une autre. Autrement dit, la variable médiatrice est une variable qui transmet (intégralement ou partiellement) l'impact d'une variable prédictive initiale sur une variable expliquée (El Akremi & Roussel, 2003). Dans un premier temps elle est la conséquence de la variable prédictive, alors que dans un second temps, elle joue le rôle d'antécédents vis-à-vis de la variable expliquée. Selon Baron et Kenny (1986, p.1176) « une variable médiatrice explique comment des évènements externes à l'individu prennent une signification psychologique chez celui-ci… les médiateurs traitent de comment et pourquoi ces effets arrivent ». Le prédicteur transite par le médiateur.

Ainsi, au regard des éléments identifiés dans notre revue de littérature et du modèle médiateur proposé par Baron et Kenny (1986) nous nous attendons premièrement à ce que l'attachement sécurisé (variable prédictive) aux parents impacte la motivation en mathématiques et plus spécifiquement en français (variable expliquée), et ce de manière plus forte pour l'attachement au père. Deuxièmement on s'attend à ce que l'acceptation par les pairs (variable médiatrice) soit influencée par la qualité d'attachement aux parents, en particulier celui avec la mère (variable prédictive). Troisièmement nous faisons l'hypothèse que l'acceptation par les pairs en classe (variable médiatrice) prédise la motivation en français et en mathématiques (variable expliquée). Enfin nous postulons que l'acceptation par les pairs en classe médiatise la relation qui unit l'attachement sécurisé aux parents (variable prédictive) et la motivation scolaire en français et en mathématiques (variable expliquée).

Méthodologie

Participants

La population de cette étude est composée de 160 élèves dont 72 filles (45%) et 88 garçons (55%) scolarisés en classes de CM1 (n = 16) et CM2 (n = 61), 6ème (n = 83) dans sept écoles de la

Ville de Nantes, dont la moitié situées en zone d'éducation prioritaire. La moyenne d'âge est de *11,04* ans.

Procédure

Après avoir conçu le questionnaire, nous avons contacté les directrices et les enseignants de cinq écoles primaires et deux collèges de Loire-Atlantique afin de leur demander s'ils souhaitaient participer à une recherche sur le bien-être à l'école des enfants de 8 à 12 ans. Une fois leur accord obtenu, nous avons rédigé une convention d'expérimentation à destination de la direction académique de Loire Atlantique afin d'obtenir l'autorisation d'intervenir dans les différents établissements.

Des demandes d'autorisation ont ensuite été transmises à l'ensemble des parents des élèves de CM1, CM2 et de 6ème fréquentant ces écoles. Par la suite, les enfants dont les parents avaient donné leur accord ont rempli le questionnaire en passation collective, dans leur salle de classe et sur le temps scolaire. Celui-ci a été administré par une doctorante en seconde année en Psychologie du développement et de l'éducation. Les enfants qui n'ont pas obtenu l'accord de participer se sont isolés dans une classe à proximité de l'enseignant et ont fait une activité proposée par l'enseignant.

Outils

La sécurité d'attachement au père et à la mère

Pour mesurer la sécurité d'attachement aux parents de nos participants, nous utiliserons l'échelle initialement créée par Kerns, Klepac et Cole (1996) et traduite et adaptée par Hays, Guedeney, Bacro et Florin (2007).

L'instrument est composé de 15 items présentés à deux reprises pour évaluer séparément la perception qu'à un enfant de ses relations avec chacun de ses parents. Les enfants sont chargés de choisir entre deux items lequel des deux énoncés le décrit le mieux, puis préciser si la description est « totalement vrai » ou « plutôt vrai » pour eux. Chaque item est noté sur une échelle en 4 points, les scores les plus élevés indiquant une perception positive de la relation mère-enfant ou père-enfant. Dans notre recherche la cohérence interne est adéquate puisque les alphas de Cronbach s'élèvent à .89 pour l'échelle de sécurité d'attachement à la mère et .76 pour l'échelle de sécurité au père.

Dans notre recherche, nous utiliserons la moyenne des scores obtenus aux 15 items de chaque questionnaire, pour obtenir le score de sécurité d'attachement de la mère et au père.

L'acceptation par les pairs

La variable « acceptation » est issue de la technique classique sociométrique de dénominations des pairs (Bukowski et Hoza ,1989). A travers une question simple qui porte sur un domaine dans lequel il est impliqué affectivement, chaque enfant dénomme les trois camarades qu'ils préfèrent et les trois qu'il aime le moins pour être son voisin de classe.

Après avoir attribué à chaque enfant un score de dénominations positives et un score des dénominations négatives, l'acceptation par les pairs en classe est calculée grâce à la somme des nominations positives à laquelle on soustrait la somme des nominations négatives. L'effectif des groupes pouvant varier, les scores ont été normalisés par groupe.

La motivation scolaire en Français et en mathématiques

Le questionnaire de la motivation scolaire est composé de 22 items (11 sur la motivation en Mathématique et 11 en Français) se répondant à partir d'échelles de type Likert en 4 points. Cet instrument est une adaptation québécoise (Bordeleau & Bouffard, 1999) du CAIMI (Children's academic intrinsic motivation inventory ; Gottfried, 1986a).

Cet instrument est validé (Gottfried, 1986b), sa fidélité est excellente (alpha .80 à .93) et sa validité de construit a été vérifié en relation avec des variables telles que l'anxiété scolaire, le sentiment de compétence et le rendement scolaire. Les deux échelles de motivation de ce questionnaire, motivation en français et en mathématiques, seront utilisées. Dans notre recherche elles présentent respectivement un apha de Cronbach de .85 et de .86.

Cette échelle a été choisie en partie pour sa version relativement courte (22 items) ainsi que pour sa forme, facile et ludique, et enfin pour sa spécificité aux deux matières les plus importantes au cycle 3 et au collège, le français et les mathématiques.

Résultats

Dans un premier temps pour chaque épreuve, des analyses statistiques descriptives ont été réalisées. Nous avons réalisé des analyses de corrélations pour estimer la force d'association entre les variables explicatives, médiatrices et expliquées de notre étude par le calcul des coefficients r de Bravais-Pearson.

Ensuite des régressions linaires simples ont été réalisées pour calculer l'effet de la variable prédictive sur la variable expliquée, de la variable prédictive sur la variable médiatrice, et de la variable médiatrice sur la variable expliquée. Afin de tester l'hypothèse du modèle médiateur de l'acceptation par les pairs entre l'attachement sécurisé aux parents et la motivation scolaire des

enfants, des régressions multiples hiérarchiques ont été nécessaires.

Les données ont été traitées avec le logiciel Statistica, version 5.0. Dans un premier temps, nous avons calculé les coefficients de corrélations pour vérifier les liens entre prédicteurs (attachement) médiateur (acceptation) et variables à expliquer (motivations).

Tableau 1 : Matrices de corrélations entre les variables impliquées dans l'étude

Corrélations significatives marquées à p < .05

	ACCEPT	MOT_FR	AM	AP
ACCEPT	--			
MOT_FR	,13	--		
AM	,21**	,29***	--	
AP	,15	,33***	,56***	--
MOT_MATH	,17*	,23**	,11	,08

p ⩽ .05 ; ** p ⩽ .01 ; *** p ⩽ .001

AM : attachement à la mère, AP : attachement au père, ACCEPT : acceptation par les pairs, MOT_MATH : motivation en mathématiques, MOT_FR : motivation en Français

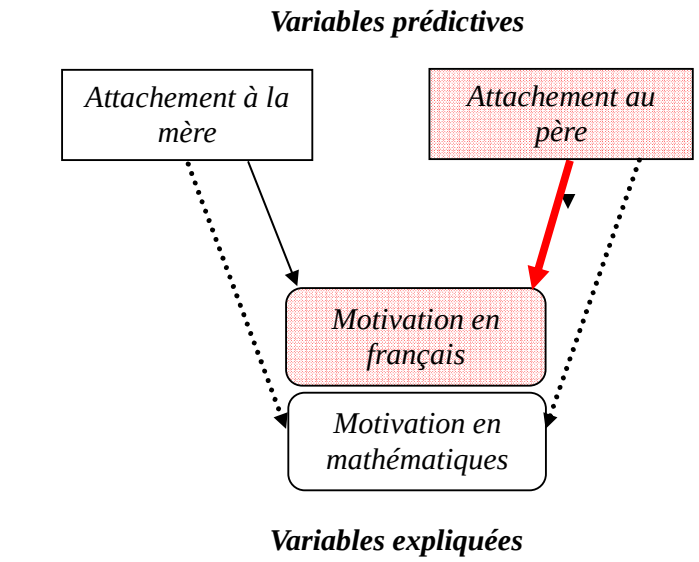
Tout d'abord, la corrélation modérée entre les deux types de motivation suggère qu'elles dépendent bien d'un même construit, mais qu'elles correspondent malgré tout à des motivations bien distinctes. Les liens qu'elles entretiennent chacune avec les prédicteurs sont commentés par type d'hypothèse.

Hypothèse 1 : La sécurité de l'attachement aux parents, en particulier au père doit prédire significativement la motivation en français et en mathématiques

En premier lieu nous pensions trouver un lien significatif entre la qualité des relations d'attachement aux parents et la motivation scolaire. Le tableau 2 rapporte des corrélations positives et significatives entre l'attachement sécurisé à la mère et au père et la motivation scolaire en Français (attachement mère/motivation français : r = .29 ; p < .001 ; attachement père/motivation français: r= .33, p < .001) En d'autres termes, un enfant qui développe un attachement sécurisé aura plus de chances d'être motivé en classe, en particulier en français. En revanche, aucune corrélation significative n'a été relevée entre l'attachement sécurisé au père et à la mère sur la motivation en mathématiques. Par conséquent, nous pouvons déjà dire que l'attachement sécurisé aux parents n'est pas lié à la motivation scolaire en mathématiques.

En second lieu nous souhaitions mettre en évidence la contribution respective du père et de la mère dans la motivation scolaire, et postulions que l'influence du père était plus importante que celle de la mère sur cette dimension psychologique. L'analyse de régression linéaire confirme cette hypothèse puisqu'elle révèle que l'attachement sécurisé au père est le seul prédicteur significatif de la motivation scolaire en français (attachement père/ motivation en français : β = .22 ; p < .01 ; attachement mère/ motivation en français : β = ,15 ; p= n. s).

Figure 1. Schéma explicatif de la motivation scolaire au regard des relations parent-enfants



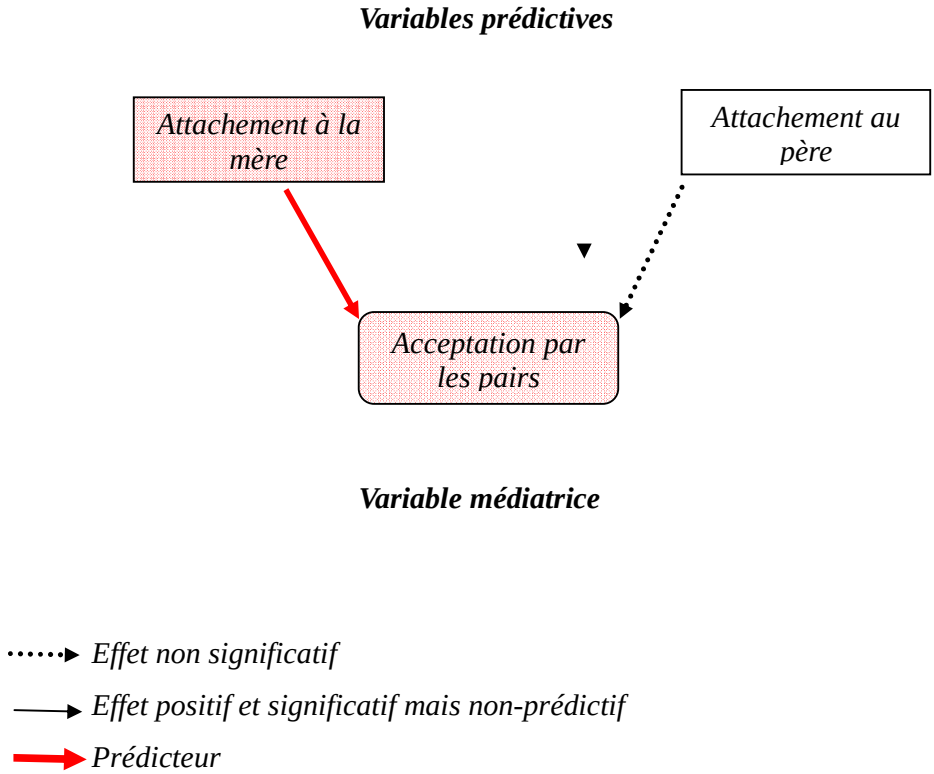
Hypothèse 2 : l'acceptation par les pairs est influencée significativement par la qualité d'attachement aux parents, en particulier celui avec la mère

Les résultats des analyses de corrélations indiquent que l'attachement à la mère est corrélé avec l'acceptation par les pairs en classe (attachement mère/acceptation par les pairs r = .21 ; p <.01).comme postulé dans nos hypothèses, toutefois aucune corrélation significative n'a été trouvé entre l'attachement au père et l'acceptation par les pairs. Autrement dit, la relation d'attachement au père n'est pas liée à l'acceptation par les pairs en classe.

Aussi, conformément à ce qui était attendu, la sécurité d'attachement à la mère est un facteur qui a un pouvoir prédictif sur l'acceptation par les pairs en classe. (Mère : β= .18 ; p <.05) En effet, plus

la sécurité d'attachement à la mère est élevée et plus l'enfant est accepté par les autres au sein de sa classe.

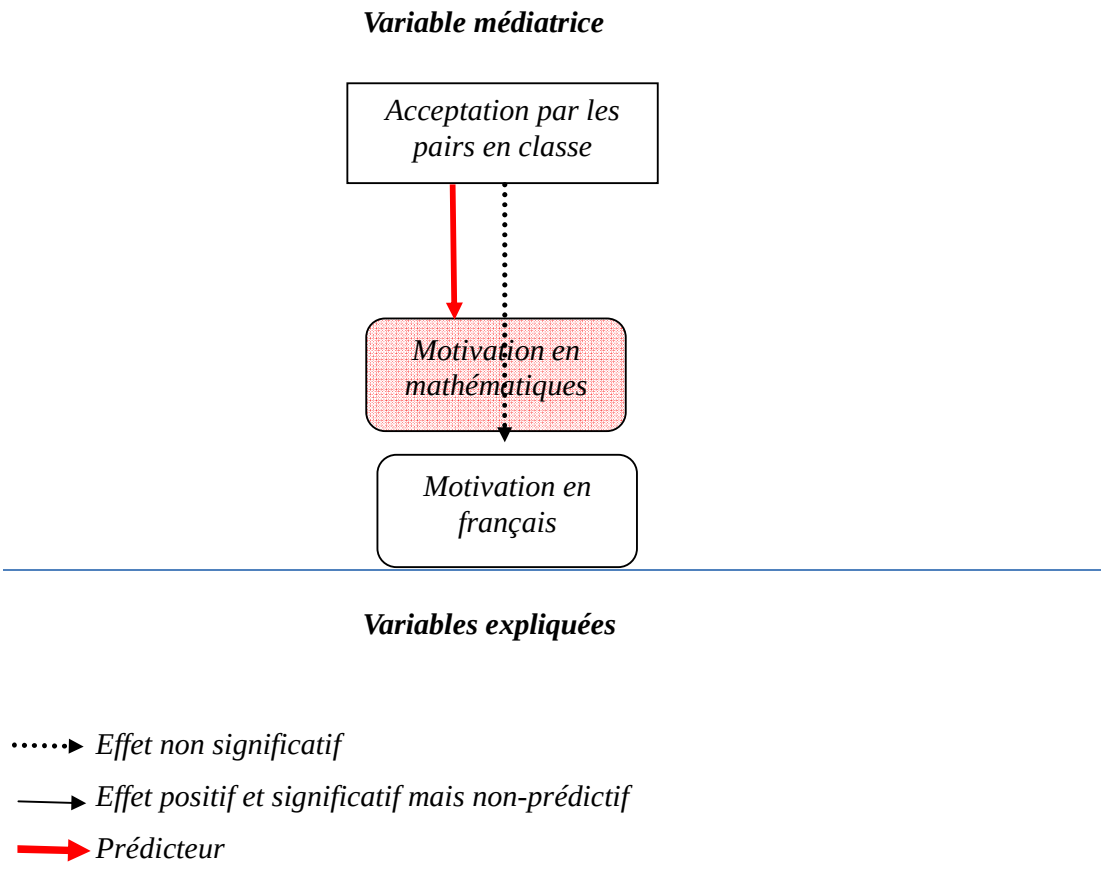
Figure 2. Schéma explicatif de l'acceptation par les pairs en classe au regard des relations parents-enfants



Hypothèse 3. L'acceptation en classe devrait prédire significativement la motivation scolaire en français et en mathématiques.

Nous nous attendions en premier lieu à retrouver les liens entre l'acceptation par les pairs et la motivation scolaire en mathématiques et en français. Le tableau 2 rapporte des corrélations positives et significatives entre l'acceptation en classe et la motivation scolaire en mathématiques : (r = .17 ; p < .05), mais aucune corrélation significative n'a été trouvée entre l'acceptation par les pairs en classe et la motivation en français. L'analyse de régression linéaire confirme que l'acceptation en classe est un prédicteur significatif de la motivation en mathématiques en classe (β = .16 ; p < .05).

Figure 3. Schéma explicatif de la motivation au regard des relations avec les pairs en classe



Hypothèse de médiation 4. L'acceptation en classe médiatise la relation entre l'attachement sécurisé aux parents et la motivation scolaire en français et en mathématiques

Selon Baron et Kenny (1986) pour qu'une variable soit qualifiée de « médiateur », il faut dans un premier temps qu'elle soit la conséquence de la variable prédictive. Cette première condition est partiellement remplie dans notre recherche, puisque nous l'avons vu plus haut les analyses de régression révèlent que l'acceptation par les pairs est expliquée par l'attachement à la mère (Mère : β= .18 ; p < .05). Toutefois, nous ne sommes pas en mesure de dire que l'acceptation par les pairs est expliquée par l'attachement au père, ce qui relativise la contribution de la qualité d'attachement au père sur l'acceptation par les pairs.

Dans un second temps la condition sine qua non pour conclure à l'effet médiateur d'une variable est qu'elle joue un rôle antécédent vis-à-vis de la variable expliquée. Dans notre recherche cela signifie que l'acceptation par les pairs devait prédire la motivation scolaire en français et en mathématiques.

Là encore, cette condition n'est que partiellement remplie dans le sens où seule la

motivation scolaire en mathématiques a été expliquée par l'acceptation par les pairs en classe. La motivation scolaire en français étant expliquée dans notre recherche par l'attachement sécurisé au père. Il s'agirait donc davantage d'un effet direct de la variable prédictive sur la variable expliquée, que d'un effet médiateur.

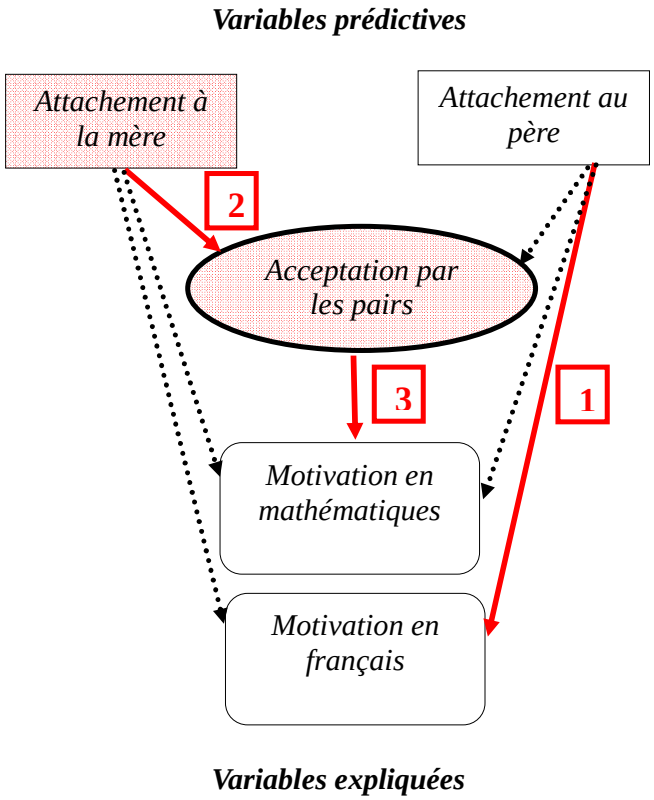
En conclusion, nous ne pouvons effectuer l'analyse de régression multiple dans laquelle l'acceptation par les pairs devrait prédire significativement la motivation scolaire lorsqu'elle est en interaction avec l'attachement sécurisé aux parents et la motivation scolaire.

L'acceptation par les pairs en classe n'a pas été révélée comme un médiateur mais davantage comme un facteur influençant de manière partielle et spécifique les relations d'attachement à la mère et la motivation en mathématiques.

Conclusion/ Discussion

Rappel des résultats

Figure 4. Synthèse du modèle explicatif des motivations scolaires au regard des relations avec les parents et les pairs.



Notre étude avait pour but principal d'appréhender la dynamique motivationnelle en la situant par rapport aux relations des enfants avec leurs parents et leurs pairs Un des objectifs principaux était de tester l'effet médiateur de l'acceptation des pairs dans le lien qui unit l'attachement sécurisé aux parents à la motivation scolaire des enfants.

Dans un premier temps, nous avions postulé que la sécurité d'attachement aux parents, et en particulier au père prédit la motivation scolaire en français et en mathématiques (cf. Figure 4, 1). Cette hypothèse est en partie validée puisque l'attachement au père a un pouvoir prédictif sur la motivation scolaire, mais uniquement en français. Il n'en est rien pour les mathématiques. Ces résultats peuvent être interprétés en partie par la spécificité du rôle du père dans le développement de l'enfant, en particulier dans l'acquisition du langage. En effet, si le père prend soin d'utiliser un vocabulaire adapté à l'âge de l'enfant, il le poussera davantage que la mère à comprendre de nouveaux mots, et sa fonction de « pont linguistique » prendra toute sa place (Ely *et al.*, 1995 ; Rowe *et al*, 2004)

Sellenet, présente dans son livre « les pères vont bien » (2005) les travaux de Le Camus (2000), qui a étudié le rôle des pères dans l'éducation des enfants. Elle rapporte que le père est un interlocuteur didactique pour l'enfant qui développerait ainsi un vocabulaire actif. Aussi, il n'est pas surprenant que la contribution du père dans la motivation en français soit avérée dans le sens où cette matière demande à l'enfant d'avoir une connaissance des usages de la langue française et de son vocabulaire. Ainsi, un enfant sécurisé à son père développerait des compétences langagières, issues des interactions qu'il a avec lui, et ces interactions stimulantes pourraient se transférer à la motivation au travail scolaire, en particulier dans les domaines de l'éducation qui impliquent des compétences langagières.

Dans un second temps, nous nous attendions à ce que l'acceptation par les pairs soit influencée par la sécurité d'attachement aux parents, en particulier à la mère (cf. Figure 4, 2)

Il a en effet été démontré dans la littérature scientifique que les enfants construisent dès leur plus jeune âge, des modèles cognitifs à propos de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents, appelés "modèles internes opérants" (MIO). Si l'adulte a été disponible et sensible, l'enfant va développer un modèle de soi et des autres comme étant digne d'être aimé et développer un sentiment de compétence. sociale (Weinfield *et a*l., 2008 ; Hairong *et al*., 2009). En ce sens, la sécurité d'attachement favorise le développement d'un sentiment de compétence dans le domaine social (sentiment d'être aimé, confiance en les autres), et donc d'une acceptation par les pairs au sein de la classe. Notre étude révèle une particularité qui confirme les travaux scientifiques menés sur la question l'attachement parental, laissant présager que l'acceptation en classe serait influencée par l'attachement à la mère (Kerns *et al*., 1996 ; Schneider *et al*., 2001 ; Verschueren & Marcoen,

1999). On peut interpréter ce résultat de la manière qui suit: l'attachement maternel serait davantage corrélé à un sentiment d'affection, de soutien et de confiance qui se transfèrerait sur les relations construites avec les pairs. Le rôle du père dans les relations d'attachement serait davantage un « rôle d'activation », tel que le décrit Paquette (2004), c'est-à-dire qui répondrait à un besoin de dépassement et de prise de risques dans des situations non stressantes, contrairement à la relation protectrice établie avec la mère. Ainsi, un enfant sécurisé à son père, possèderait une capacité de prise de risque et de dépassement qui pourrait s'étendre au domaine social et développer les capacités des enfants dans le domaine du jeu, de la confrontation aux autres ce qui est différent de l'ajustement socio-émotionnel nécessaire à l'établissement de relations de proximité et d'amitié. C'est pourquoi l'on retrouverait plus de liens entre l'attachement à la mère et l'acceptation par les pairs.

Par ailleurs, notre recherche met en évidence un modèle indépendant d'attachement aux parents, défendu par Zaouche-Gaudron (1997), Le Camus (2000), et Bacro et Florin (2008, 2009).
A l'évidence père et mère n'apportent pas les mêmes ressources à leur enfant et de fait, ils représentent deux figures d'attachement importantes et complémentaires. Alors que la mère permet à son enfant d'acquérir un sentiment de quiétude et de sécurité, le père montre à son enfant comment apprivoiser les difficultés venant de l'extérieur, et pousse l'enfant à développer ses capacités en particulier dans le domaine langagier et de la motivation à réussir.

La troisième hypothèse de notre étude postulait que l'acceptation par les pairs en classe prédit la motivation scolaire en français et en mathématiques (cf. Figure 4, 3) Cette hypothèse n'est qu'en partie confirmée. En effet, il semblerait que l'acceptation en classe soit un facteur qui prédise la motivation scolaire mais uniquement en mathématiques, elle ne prédit pas la motivation en français. Ne peut-on pas avancer l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la langue française et de ses conventions se fait en grande partie au début de l'enfance au sein de la famille, puis à l'école dans les interactions avec les adultes qui entourent l'enfant (enseignants). Ainsi il pourrait être envisageable de considérer que le français soit davantage corrélée à la relation avec les adultes plutôt qu'avec les enfants, dans le sens où cette motivation est tributaire des interactions langagières entretenues par l'enfant avec son entourage adulte.

A l'inverse ; l'implication dans les mathématiques s'appuie plus sur le contexte scolaire et en partie sur l'acceptation par le groupe qui seul va favoriser l'implication dans les maths. En effet, les mathématiques répondent à une logique, à une résolution des problèmes et une compréhension des phénomènes qui pourraient pour partie s'éprouver dans les jeux avec les camarades de classe, d'où le côté « stimulant » de l'acceptation, dans le sens où les enfants acceptés ont des possibilités d'interactions nombreuses et variées avec leurs pairs et notamment les jeux.

Le fait également d'entretenir des relations positives et constructives avec les autres au sein de la classe permettait d'interagir plus souvent en classe, de participer et de répondre aux questions posées. Ainsi, les mathématiques nécessitant une forte implication du point de vue cognitif, un enfant ou un adolescent qui se sent à l'aise dans sa classe, serait plus disposé à s'impliquer en classe, à poser des questions et à s'investir dans le travail scolaire.

Nos résultats confirment toutefois l'idée selon laquelle le sentiment de soutien social apporté par le groupe classe influence de façon positive la motivation scolaire à savoir l'attention et l'implication en classe, la persévérance, et l'intérêt pour le travail personnel. Le fait d'être accepté par un groupe de pairs et de s'y sentir soutenu, apprécié et valorisé est toujours bénéfique pour la scolarité, et notamment pour la disponibilité cognitive, la motivation, la participation en classe, l'attention et l'intérêt accordé à l'école (Furrer & Skinner, 2003 ; Michinov, 2004 ; Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Toutefois, il apparaît que l'acceptation par les pairs ne soit pas une variable médiatrice dans la relation qui unie l'attachement aux parents et la motivation scolaire. L'acceptation par les pairs en classe aurait une influence directe et agirait avec d'autres facteurs, notamment l'estime de soi sur la motivation scolaire. Chacune des dimensions étudiées dans notre étude ayant une implication sur la motivation scolaire, il serait intéressant de requestionner la contribution de chacun des facteurs et de comprendre quelles sont les influences directes et indirectes de chacune d'entre elles dans la motivation scolaire, et la réussite plus largement. De manière générale, ces résultats nous ont permis de participer au débat scientifique et de contribuer aux connaissances concernant l'étude de l'influence de l'environnement social sur la motivation scolaire des enfants.

Camille Chevalier, Cécile Kindelberger & Agnès Florin
Centre de recherche en éducation , Université de Nantes

BIBLIOGRAPHIE

Bacro (2005). *Spécificité des liens entre l'adaptation socioscolaire, la qualité d'attachement à la mère, la qualité d'attachement au père des enfants de 3 à 5 ans*. Thèse pour le doctorat de psychologie de développement, sous la direction d'Agnès Florin, Université de Nantes, Labécd.

Bacro, F. & Florin, A. (2008). Spécificité des modèles internes opérants : les représentations d'attachement au père et à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans. *Enfance, 2,* 108-119.

Bacro, F. & Florin, A. (2009). La relation père-enfant, la nature et l'organisation des relations d'attachement. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*. *50*, 4, 230-240.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.

Bordeleau, L. & Bouffard, T. (1999). Perception de la compétence et du rendement scolaire en première année du primaire. *Enfance, 4,* 379-395.

Bowlby, J. (1982). *Attachement et perte, Vol, 3. L'attachement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and Early adolescence: The development and psychometric properties of The Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationship, 11,* 471-484.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents.* Montréal : Les Presses de l'Université de France.

Duru-Bellat, M. (2004). *La ségrégation sociale à l'école: Faits et effets.* VEI, 139, 73-78.

Ely, R., Gleason, J. B., Narasimhamn, B., & Mccabe, A. (1995). Family talk about talk : Mothers lead the way, *Discourse Processes*, *19,* 201-218.

Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.

Genoud, P. (2008). Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi. Liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 11*, 1, 35-48.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships in their social networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.

Gottfried, A. E. (1986). CAIMI : *Children's academic intrinsic motivation inventory*. Odessa: Psychological assessment resources inc.

Hairong, S., Thompson, R. A., & Ferrer, E. (2009). Attachment and self-evaluation in Chinese adolescents: Age and gender differences. *Journal of Adolescence, 32*, 5,1267-1286.

Hayes, S., Guedeney, N., Bacro, F. & Florin, A. (2007). Echelle de sécurité d'attachement des relations d'attachement au père et à la mère pour les enfants de 8 à 12 ans. Université de Nantes, Labécd.

Kerns, K.A., Klepac, L, & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*, 3, 457-466.

Kobak, R.R. & Sceery, A. (1998). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others, *Child Development, 59*, 135-146.

Kromelow, S., Harding, G. C., & Touris, M**. (**1990). The role of the father in the development of stranger sociability during the second year, *American Journal of Orthopsychiatry*, *60*, 521-530.

LaFreniere, P.J., & Sroufe, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology, 21*, 1, 56-69.

Landsford, J.E., Criss, M.M, Pettit, G.S., Dodge, K.A., & Bates, J.E. (2003). Friendship quality, peer group afiliation, and peer antisocial behaviour as moderators of the link between

negative parenting and adolescent externalizing. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 2, 161-184.

Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K., & Downs, D.L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 3, 518-530.

Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris, Odile Jacob.

Liebermann, M., Doyle, A., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescent: Association with peer relations. *Child Development, 70*, 1, 202-213.

Menard, L. (2007). Apprentissage par problèmes. In C. Raby et S.Viola (Dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (pp. 90-106), Montréal : Editions CEC.

Michinov, E. (2004). L'influence des relations entre élèves. *Sciences humaines, 45*(hors-série), 52-55.

Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance, 2*, 205-225.

Paquette, D., Eugène, M. M., Dubeau, D., & Gagnon, M.-N. (2009). Les pères ont-ils des influences spécifiques sur le développement des enfants? In D. Dubeau, A. Devault & G. Forget (Eds.), *Prospère, la paternité du 21e siècle* (pp. 99-122). Québec, Canada: Presses de l'Université Laval (P.U.L.).

Rowe, E. , Coker, M. L., & Pan, B. A. (2004). A Comparison of Fathers' and Mothers' Talk to Toddlers in Low-income Families, *Social Development*, *13*, 2, 278-291.

Schneider, B.H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations : a quantitative review. *Developmental psychology, 37*, 1, 86-100.

Schwartz, D., Gorman, A., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology/American Psychological Association, 42*, 1116-1127.

Sellenet, C. (2005). *Les pères vont bien*. France : Editions Flammarion.

Van Ijzendoorn, M.H. & Bakermans-Kranenburg, M. (1996). Attachement representations in mothers, fathers, adolescents and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Counsulting and Clinical psychology, 64*, 8-21.

Verschueren, K. & Marcoen, A. (1999). Representations of self and socioemotional competence in kindergartners : Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Developpment, 70*, 183-201.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris: De Boeck Université.

Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in Infant-caregiver attachment: conceptual and empirical aspects of security. In J, Cassidy. & P.R., Shaver. *Handbook of attachment* (pp.102-107). New York: Guilford.

Wilkinson, R. B. (2010). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of Adolescence, 33*, 5, 709-717.

Yarrow, L., Marturk, R.H., Vietze, P.M., Mccarthy, M.E., Klein, R.P., & Maquiston, S.

(1984).Developmental course of parental stimulation and its relationship to mastery motivation during infancy. Developemental psychology, 20,492-503.

Zaouche-Gaudron, C. (1997) : Influence de la différenciation paternelle sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant de 20 mois. *Enfance, 3*, 425-434.