

Les besoins psychologiques dans la relation enseignant-élève au lycée

Rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignant·e·s

Lanini, Anastasia

Travail de Master

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.016>

© Anastasia Lanini, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Les besoins psychologiques dans la relation enseignant-élève au lycée

Rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignant-e-s

Anastasia Lanini

Gambarogno (TI)

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines
Université de Fribourg (CH)

Janvier 2025

Membres du jury

Prof. Jean-Louis Berger, Université de Fribourg, directeur
Djily Diagne, Université de Fribourg

Résumé

Selon la théorie de l'autodétermination, tous les individus ont trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin d'appartenance et le besoin de compétence, qui doivent être satisfaits pour assurer le bien-être ; en l'absence de satisfaction, les conséquences peuvent être négatives. Dans le contexte scolaire, la non-satisfaction de ces besoins peut entraîner des répercussions négatives sur le parcours d'apprentissage et la motivation des élèves. Les enseignant·e·s, par leurs pratiques, jouent un rôle crucial dans le soutien de ces besoins et la promotion du bien-être. L'objectif de cette étude est de comprendre s'il existe une concordance entre les perspectives des élèves, de première et quatrième année, et des enseignant·e·s concernant les besoins psychologiques des élèves et les pratiques de soutien suggérées pour y répondre. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire administré à un échantillon de 104 élèves (64 élèves de première année et 40 élèves de quatrième année) et 21 enseignant·e·s d'un lycée (école de niveau secondaire II) dans le canton du Tessin. Les résultats ont montré que, bien que les besoins psychologiques déclarés et les pratiques de soutien proposées par les élèves et les enseignant·e·s soient cohérents avec les modèles théoriques de la théorie de l'autodétermination, il existe des divergences. En particulier, les perspectives des enseignant·e·s sur les besoins des élèves et les pratiques de soutien à adopter ne correspondent pas systématiquement à celles exprimées par les élèves.

Mots-clés : Besoins psychologiques fondamentaux ; Pratiques de soutien ; Relation enseignant-élève ; Motivation ; Lycée.

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Professeur Jean-Louis Berger, pour sa disponibilité, son soutien et ses précieux conseils tout au long de ce parcours.

J'exprime ma gratitude à la direction du Lycée, ainsi qu'à tous et toutes les enseignant-e-s et élèves qui ont participé à cette recherche : leur contribution a été essentielle pour atteindre ces résultats.

Enfin, un merci tout particulier à Ambrož et à ma famille, qui m'ont toujours soutenue et ont cru en moi tout au long de mes années d'études à l'Université de Fribourg et dans la rédaction de ce travail de Master.

Table des matières

Résumé	ii
Remerciements	iii
Introduction.....	1
1. Cadre théorique	3
1.1. Théorie de l'autodétermination.....	3
1.1.1. Théorie des besoins psychologiques fondamentaux.....	5
1.1.2. Besoins psychologiques fondamentaux à l'école.....	7
1.1.3. Dimensions de l'enseignement axées sur le soutien des besoins	9
1.2. L'élève adolescent-e	13
1.3. Dimensions des relations entre enseignant-e-s et élèves.....	14
1.3.1. Relation enseignant-élève.....	15
1.3.2. Relation affective enseignant-élève.....	16
1.3.3. Relation didactique.....	18
1.4. Enseignement explicite	19
1.5. Ecole secondaire II au Tessin.....	22
2. Objectifs, questions de recherche et hypothèses	23
3. Méthodologie	25
3.1. Echantillon	25
3.1.1. Sous-échantillon des élèves	25
3.1.2. Sous-échantillon des enseignant-e-s.....	26
3.2. Questionnaires.....	27
3.2.1. Q1 : Besoins psychologiques	28
3.2.2. Q2 : Relation affective.....	28
3.2.3. Q3 : Comportements des élèves.....	29
3.2.4. Q4 : Pratiques didactiques	29
3.2.5. Q5 : Importance	29
3.3. Procédure de collecte des données	30
3.4. Considérations éthiques.....	31
3.5. Procédure d'analyses des données	32
4. Résultats et discussion	38
4.1. Besoins psychologiques fondamentaux énoncés par les élèves et les enseignant-e-s du lycée	38
4.1.1. Besoin d'autonomie.....	40
4.1.2. Besoin d'appartenance	45
4.1.3. Besoin de compétence	52

4.2.	Pratiques pour soutenir les besoins psychologiques.....	56
4.2.1.	Soutien à l'autonomie	58
4.2.2.	Implication.....	63
4.2.3.	Structure.....	70
4.2.4.	Enseignement explicite.....	75
5.	Discussion générale	78
	Conclusion	84
	Liste des références	87
	Annexes	104
	Annexe 1 : Questionnaire pour les élèves.....	104
	Annexe 2 : Questionnaire pour les enseignant·e·s	105
	Déclaration sur l'honneur.....	106

Sommaire des tableaux

Tableau 1. Items de l'Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (adapté et traduit de Tian et al. (2014)).....	9
Tableau 2. Présentation du sous-échantillon des élèves.....	25
Tableau 3. Grille de codage pour le besoin d'autonomie, avec ses respectives composantes et sous-composantes, et les pratiques de soutien	34
Tableau 4. Grille de codage pour le besoin d'appartenance, avec ses respectives composantes et sous-composantes, et les pratiques de soutien liées à l'implication.....	35
Tableau 5. Grille de codage pour le besoin de compétence, avec ses respectives composantes et sous-composantes, et les pratiques de soutien liées à la structure.....	36
Tableau 6. Grille de codage pour l'enseignement explicite	37
Tableau 7. Fréquences des besoins psychologiques fondamentaux citées par les élèves et les enseignant·e·s	38
Tableau 8. Fréquences des composantes et sous-composantes du besoin d'autonomie citées par les élèves et les enseignant·e·s.....	41
Tableau 9. Fréquences des composantes et des sous-composantes du besoin d'appartenance citées par les élèves et les enseignant·e·s	47
Tableau 10. Fréquences des composantes et sous-composantes du besoins de compétence citées par les élèves et les enseignant·e·s.....	53
Tableau 11. Fréquences des pratiques du soutien pour les besoins psychologiques fondamentaux citées par les élèves et les enseignant·e·s	58
Tableau 12. Fréquences des pratiques de soutien du besoin d'autonomie citées par les élèves et les enseignant·e·s	59
Tableau 13. Fréquences des pratiques de soutien du besoin d'appartenance citées par les élèves et les enseignant·e·s	64
Tableau 14. Fréquences des pratiques de soutien du besoin de compétence citées par les élèves et les enseignant·e·s	71
Tableau 15. Fréquence des pratiques d'enseignement explicite citées par les élèves et les enseignant·e·s.....	76
Tableau 16. Matrice des concordances.....	80

Sommaire des figures

Figure 1. Le continuum de l'autodétermination montrant les types de motivation avec leurs styles de régulation, les loci de causalité et les processus correspondants (tiré de Ryan & Deci, 2000b, p. 72)	3
Figure 2. Modèle motivationnel des effets des besoins psychologiques des enfants sur leur engagement (traduit de Connell & Wellborn (1991), p. 51)	10
Figure 3. Le modèle PIC (tiré de Gauthier et al., 2013, p. 42)	20

Introduction

L'être humain, pour pouvoir s'épanouir et ressentir un bien-être optimal, a besoin de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation (Deci & Ryan, 2000). Ces trois piliers permettent à une personne de se sentir motivée et engagée dans ses activités quotidiennes, qu'il s'agisse de la vie scolaire, professionnelle ou personnelle. Lorsqu'ils sont satisfaits, ces besoins contribuent non seulement à la santé mentale, mais aussi à la performance et à l'engagement. Cependant, une privation persistante de la satisfaction de ces besoins peut avoir des effets négatifs sur la santé et le bien-être d'une personne (Deci & Ryan, 2000). Dans le contexte scolaire, les enseignant·e·s jouent un rôle déterminant en tant qu'acteur·rice·s capables de soutenir la satisfaction de ces besoins chez les élèves (Deci et al., 1996; Grolnick et al., 1997; Skinner & Belmont, 1993). Toutefois, s'il existe une incohérence entre la perception des besoins des élèves et celle des enseignant·e·s, alors cela pourrait signifier que certains besoins ne sont pas reconnus, et donc ne sont ni soutenus ni satisfaits. Ce manque de reconnaissance peut être d'autant plus problématique dans l'enseignement secondaire, où la relation de confiance entre enseignant·e·s et élèves est plus difficile à développer en raison aussi du temps limité passé ensemble (Beaudoin & Espinosa, 2022; Bergin & Bergin, 2009). Le dialogue en face à face est crucial pour permettre des échanges de qualité sur l'expérience scolaire et la vie personnelle et sociale des élèves, favorisant ainsi une relation sécurisée (Virat, 2019). En revanche, une communication plus distante peut renforcer l'image d'un·e enseignant·e inaccessible, avec lequel ou laquelle l'élève ne parlera que lorsqu'il·elle sera interrogé·e, réduisant les opportunités de dialogue (Gayet, 2007). Pour ces raisons, les élèves auront donc davantage tendance à développer des liens avec leurs camarades de classe qu'avec les enseignant·e·s, ce qui conduirait ces derniers à devoir faire un effort supplémentaire pour créer un lien (Beaudoin & Espinosa, 2022). Par ailleurs, bien que les relations enseignant-élève restent importantes pour l'engagement et la réussite scolaire des élèves (Prewett et al., 2018; Roorda et al., 2011), on en sait moins sur l'impact du sentiment de proximité chez les élèves adolescent·e·s. L'âge des élèves est un autre aspect problématique. L'adolescence est en effet une période de développement caractérisée par la vulnérabilité et l'opportunité, par conséquent les adolescent·e·s sont plus exposé·e·s aux difficultés psychologiques que les enfants plus jeunes et les adultes (Deković et al., 2004; Zahn-Waxler et al., 2000), et cette vulnérabilité s'est accrue au cours de la dernière décennie (Keyes et al., 2019).

Un autre facteur important à prendre en compte est la motivation scolaire. Des recherches ont montré une corrélation négative entre la motivation et la progression dans les degrés scolaires : la motivation des élèves diminue à mesure qu'il·elle·s avancent dans leur parcours scolaire (Adigun, 2023; Gurtner et al., 2006). Ce phénomène a été observé dans plusieurs

disciplines dans des écoles secondaires suisses (Costache et al., 2019) et s'inscrit dans une tendance générale de baisse progressive de la motivation intrinsèque et de l'engagement scolaire, depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire supérieur (Danielsen et al., 2010; Gurtner et al., 2006). Ces constats soulignent la nécessité d'une attention particulière aux besoins psychologiques des élèves adolescent·e·s pour comprendre le soutien requis pour maintenir leur motivation, leur réussite scolaire et leur bien-être. De plus, comme la satisfaction de ces besoins est bénéfique pour la motivation, il est possible d'envisager des stratégies pour compenser ce déclin.

Dans cette optique, ce travail de Master vise à explorer cette problématique au sein des écoles suisses, et plus particulièrement dans un lycée dans le canton du Tessin, un contexte qui a été relativement peu étudié, notamment dans les écoles secondaires du deuxième cycle. L'objectif est donc de comprendre un peu mieux la situation afin de pouvoir développer des pistes de soutien aux besoins psychologiques à partir de la relation enseignant-élève. Pour ce faire, j'ai essayé dans ce travail de répondre aux trois questions de recherche suivantes : « Quels sont les besoins psychologiques qui soutiennent la motivation des élèves ? », « Quelles sont les pratiques que les élèves souhaiteraient pour satisfaire leurs besoins psychologiques ? » et « Existe-t-il une concordance entre ce que les élèves ressentent et ce que les enseignant·e·s pensent qu'il·elle·s ressentent ? ».

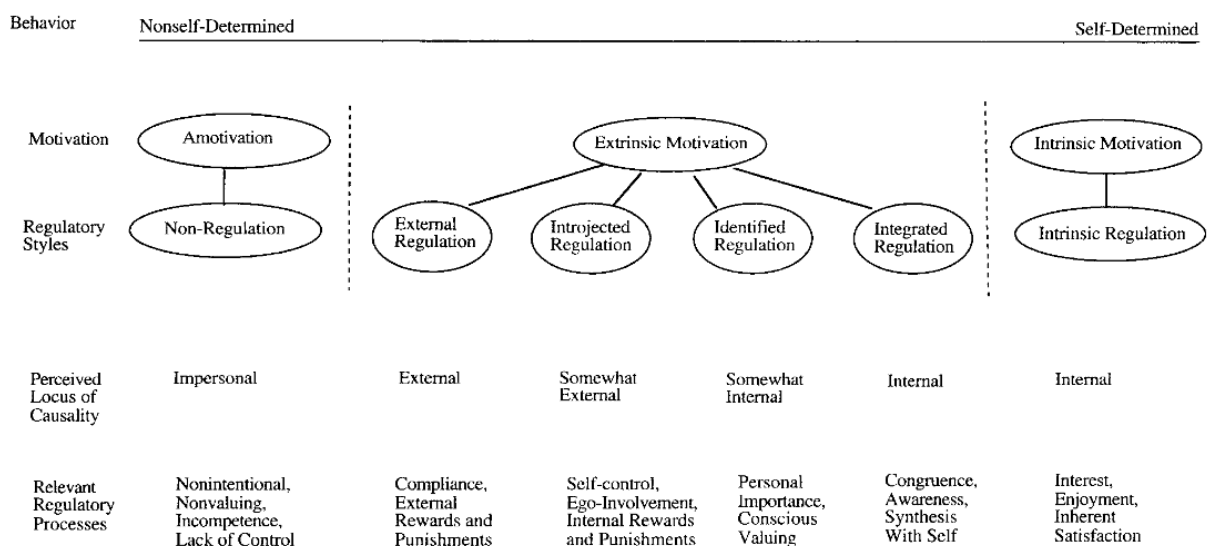
1. Cadre théorique

1.1. Théorie de l'autodétermination

La Théorie de l'autodétermination (TAD) est une macro-théorie qui a été développée par Richard M. Ryan and Edward L. Deci. Cette théorie se concentre sur les propensions motivationnelles intrinsèques des individus à apprendre et à se développer et sur la manière dont elles peuvent être soutenues (Ryan & Deci, 2020). En d'autres termes, elle repose sur le principe selon lequel tous les individus ont des tendances naturelles, innées et constantes à développer un sentiment de soi de plus en plus élaboré et unifié (Reeve et al., 2004). En considération les forces perçues qui poussent une personne à agir, la TAD a permis d'identifier plusieurs types distincts de motivation, chacun entraînant des conséquences spécifiques sur l'apprentissage, les performances, l'expérience personnelle et le bien-être (Ryan & Deci, 2000b). En détail, les auteurs ont défini un continuum d'autodétermination, avec l'amotivation à l'extrême gauche, la motivation extrinsèque au centre et la motivation intrinsèque à l'extrême droite, comme le montre la Figure 1.

Figure 1

Le continuum de l'autodétermination montrant les types de motivation avec leurs styles de régulation, les loci de causalité et les processus correspondants (tiré de Ryan & Deci, 2000b, p. 72)



Ces différentes formes de motivation se distinguent précisément par leur degré d'autodétermination, c'est-à-dire la mesure dans laquelle une activité est réalisée avec un sentiment de libre choix et de cohérence interne (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). En détail, l'amotivation correspond à l'état d'inaction, c'est-à-dire à l'absence de toute

motivation de la part de l'individu (Ryan & Deci, 2000a). Dans cet état, l'individu ne peut plus établir de lien entre l'action qu'il·elle réalise et le résultat de cette action (Dupont et al., 2009). La motivation extrinsèque, quant à elle, fait référence à la réalisation d'une activité dans le but d'atteindre un résultat séparable et s'oppose à la motivation intrinsèque, qui fait référence à la réalisation d'une activité pour la satisfaction inhérente à celle-ci, plutôt que pour sa valeur instrumentale (Ryan & Deci, 2000a). Chacune de ces trois formes de motivation est associée à un niveau d'autodétermination caractérisé par un degré plus ou moins élevé de satisfaction des besoins fondamentaux (Deci & Ryan, 2002).

La motivation intrinsèque est le type de motivation le plus optimal, car elle est complètement autonome ou autodéterminée (Vansteenkiste et al., 2009). Cependant, bien qu'il s'agisse clairement d'un type de motivation important, la plupart des activités dans lesquelles les gens s'engagent ne sont pas intrinsèquement motivées. C'est particulièrement le cas après la petite enfance, lorsque la liberté d'être intrinsèquement motivé·e est de plus en plus restreinte par les exigences sociales et les rôles qui obligent les individus à assumer la responsabilité de tâches qui ne sont pas intrinsèquement intéressantes (Ryan & Deci, 2000a). En fait, les auteur·rice·s soulignent que dans les écoles, la motivation intrinsèque semble s'estomper avec le passage d'une classe à l'autre (Gurtner et al., 2006). En particulier, il apparaît que les élèves restent relativement engagé·e·s jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (secondaire I), lorsque près de la moitié des élèves se désengagent et que ce pourcentage atteint les deux tiers des élèves à la fin du secondaire II (Adigun, 2023). Le problème est que la motivation est un concept clé à l'école qui se définit comme une construction hypothétique utilisée pour décrire les forces internes ou externes qui produisent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. Dans le contexte scolaire, elle agit donc comme un catalyseur de l'apprentissage ; elle en oriente également la direction et détermine l'énergie déployée pour y parvenir (Dupont et al., 2009; Schunk et al., 2014; Weiner, 1992).

La TAD se compose en six mini-théories qui, ensemble, identifient collectivement la source sous-jacente de l'autorégulation autonome des personnes et expliquent comment les influences sociales soutiennent ou sapent les capacités d'autorégulation autonome des personnes (Reeve et al., 2008). La première mini-théorie, la *Cognitive Evaluation Theory*, décrit les processus par lesquels les environnements sociaux influencent la motivation intrinsèque et, par conséquent, les performances et le bien-être (Reeve et al., 2004; Ryan & Deci, 2017). La deuxième, l'*Organismic Integration Theory*, concerne le développement de la motivation extrinsèque par le biais du processus d'intégration, décrivant ainsi les moyens par lesquels un comportement motivé de manière extrinsèque devient autonome (Reeve et al., 2004; Ryan & Deci, 2017). La *Causality Orientation Theory*, troisième mini-théorie, analyse les différences individuelles en matière d'orientation motivationnelle (Reeve et al., 2004; Ryan &

Deci, 2017). La quatrième, la *Basic Psychological Needs Theory*, s'intéresse à comment les trois besoins psychologiques fondamentaux affectent le bien-être et la motivation (Reeve et al., 2004; Ryan & Deci, 2017). La cinquième, la *Goal Contents Theory*, concerne les objectifs des personnes et leur relation avec la satisfaction des besoins fondamentaux et le bien-être (Ryan & Deci, 2017). Enfin, la *Relationships Motivation Theory*, sixième mini-théorie, affirme que des relations interpersonnelles de qualité, tant entre les individus qu'au sein des groupes, dépendent de la capacité des individus à faire l'expérience non seulement de la positivité ou de la considération, mais aussi du respect de l'autonomie (Ryan & Deci, 2017). Dans ce travail, je me concentrerai sur la *Basic Psychological Needs Theory*, car elle fournit un cadre théorique pertinent pour l'étude de la relation enseignant-élève en soulignant l'importance de la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, appartenance et compétence) qui sont essentiels au bien-être psychologique des élèves ainsi qu'à leur engagement et à leur réussite scolaire (Deci & Ryan, 2000; Leenknecht et al., 2017; Skinner & Belmont, 1993; Vansteenkiste et al., 2020). Ces aspects seront développés plus en détail dans les chapitres suivants.

1.1.1. Théorie des besoins psychologiques fondamentaux

Avant d'entrer dans le cœur du sujet, il importe de spécifier ce que l'entend par « besoin ». Il existe de nombreuses théories et définitions des besoins, et l'un des principaux auteurs dans ce domaine est Abraham H. Maslow, qui a développé une théorie selon laquelle il existe une hiérarchie des besoins humains organisée en cinq niveaux. À la base de la pyramide se trouvent les besoins physiologiques (nourriture, eau, sommeil, etc.), suivis des besoins de sécurité (protection, stabilité économique, etc.). Au niveau suivant se trouvent les besoins sociaux ou d'appartenance (par exemple, l'amitié, l'amour, etc.), suivis des besoins d'estime (par exemple, la reconnaissance, l'estime de soi, etc.) et, enfin, au sommet, les besoins d'accomplissement personnel, qui représentent le désir d'atteindre le maximum de son potentiel (Maslow, 1954; McLeod, 2024). Maslow (1954) souligne que les besoins les plus fondamentaux doivent être satisfaits avant qu'un individu puisse se concentrer sur les besoins plus élevés. Reeve et collègues (2004) affirment que pour être qualifiée de besoin, une force de motivation doit avoir une relation directe avec le bien-être, c'est-à-dire que lorsqu'un besoin est satisfait, il apporte du bien-être à la personne et lorsqu'il est entravé, il entraîne des conséquences négatives. En outre, cette relation entre la satisfaction et le bien-être doit s'appliquer à tous les âges, à tous les sexes et à toutes les cultures, car les besoins sont supposés être universels. Dans la théorie de l'autodétermination, le « besoin psychologique » est défini comme une « nourriture » psychologique essentielle à l'adaptation, à l'intégrité, au bien-être et à la croissance de l'individu (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2017).

La théorie de l'autodétermination soutient qu'il existe trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance, dont la satisfaction est essentielle au développement sain et au bien-être de tous les individus, quelle que soit leur culture. Chacun de ces trois besoins joue un rôle nécessaire dans le développement optimal, de sorte qu'aucun ne peut être entravé ou négligé sans conséquences négatives importantes (Deci & Ryan, 2000). Plus en détail, les trois besoins sont définis de la manière suivante (Ryan & Deci, 2017, 2020; Vansteenkiste et al., 2020) : en ce qui concerne l'autonomie, elle fait référence à l'expérience de la volonté, à la nécessité pour les individus de faire l'expérience de l'auto-approbation et de l'appropriation de leurs actions. Elle est soutenue par des expériences d'intérêt et de valeur et lorsqu'elle est satisfaite, les personnes éprouvent un sentiment d'intégrité, comme lorsque les actions, les pensées et les sentiments sont authentiques et s'appuient sur elles-mêmes. L'opposé de l'autonomie est l'hétéronomie, c'est-à-dire lorsqu'une personne agit sous une pression interne ou externe qui ressemble à un contrôle, qu'il s'agisse de récompenses ou de punitions. Ainsi, lorsque le besoin d'autonomie n'est pas satisfait, les personnes éprouvent un sentiment de pression et souvent de conflit, comme lorsqu'elles se sentent poussées dans une direction indésirable.

Le besoin d'appartenance renvoie à la fois à la perception des autres comme sensibles et réceptifs et à la capacité d'être sensible et réceptif à leur égard, en d'autres termes, au sentiment de connexion et d'implication avec les autres et au sentiment d'appartenance. La relation est donc perçue à la fois comme le fait d'être soigné et de prendre soin de quelqu'un·e. Pour satisfaire ce besoin, il faut donc faire l'expérience de situations dans lesquelles les autres prennent soin de l'individu, et d'autres dans lesquelles l'individu a l'occasion d'être attentif aux autres, car les deux sens de l'attention renforcent le sentiment d'appartenance (Ryan & Deci, 2017). Si ce besoin n'est pas satisfait, l'individu peut développer des sentiments d'aliénation sociale, d'exclusion et de solitude (Vansteenkiste et al., 2020).

Enfin, le besoin de compétence fait référence au sentiment d'être efficace dans les interactions avec l'environnement social, et donc d'avoir des opportunités et des soutiens pour l'exercice, l'expansion et l'expression de ses capacités et de ses talents. Lorsque les individus sont empêchés de développer des aptitudes, une compréhension ou une maîtrise, le besoin de compétence n'est pas satisfait et cette frustration peut s'accompagner de sentiments d'inefficacité, d'échec et d'impuissance (Ryan & Deci, 2017, 2020; Vansteenkiste et al., 2020).

En résumé, Gagné (2003) affirme que les humains sont plus susceptibles d'être intrinsèquement motivés, c'est-à-dire d'exercer une activité simplement pour le plaisir qu'il·elle·s en retirent, lorsqu'il·elle·s peuvent choisir librement de poursuivre cette activité (autonomie), lorsqu'il·elle·s maîtrisent l'activité (compétence) et lorsqu'il·elle·s se sentent

lié·e·s et soutenu·e·s par des personnes importantes, telles qu'un·e responsable, un parent, un·e enseignant·e ou des camarades (appartenance). La frustration de l'un de ces trois besoins fondamentaux est considérée comme préjudiciable à la motivation et au bien-être. Par conséquent, l'analyse de la TAD des contextes éducatifs se concentre principalement sur la mesure dans laquelle ils satisfont ou frustrant ces besoins fondamentaux (Ryan & Deci, 2020), comme nous le verrons plus en détail dans les chapitres suivants.

1.1.2. Besoins psychologiques fondamentaux à l'école

En ce qui concerne le contexte scolaire, la satisfaction des trois besoins psychologiques représente une condition nécessaire pour un apprentissage optimal des élèves (Sierens et al., 2008). Plus en détail, plusieurs études (Costache et al., 2019; Danielsen et al., 2009; Jang et al., 2016; Ryan & Deci, 2000b; Wang et al., 2021; Xin, 2022) ont montré qu'un enseignement qui satisfait les besoins des élèves en termes d'autonomie, de compétence et de relations est associé au bien-être psychologique, à une meilleure motivation, en particulier la motivation intrinsèque (Goldman et al., 2017), à un plus grand engagement et à de meilleurs résultats.

Voyons maintenant plus en détail en quoi consistent les trois besoins psychologiques dans l'environnement scolaire. L'autonomie fait référence à l'expérience du choix et de la liberté psychologique en ce qui concerne les activités d'étude, c'est-à-dire le fait d'être autoorganisé·e et d'avoir le sentiment de choisir son comportement d'étude (Sierens et al., 2008) qui reflète ses besoins et ses valeurs authentiques, d'écouter sa propre volonté et non la volonté imposée par quelqu'un·e d'autre (Stroet et al., 2013). Lorsque les élèves ne ressentent pas de contraintes, il·elle·s manifestent un engagement plus fort dans les activités suggérées (Ryan & Grolnick, 1986). De plus, si les apprenant·e·s ont la possibilité de faire des choix, il·elle·s tendent à privilégier des activités plus stimulantes plutôt que des tâches faciles, et se montrent plus curieux·euses envers les propositions (Deci et al., 1981). Selon Ryan et Connell (1989), un degré élevé d'autonomie est étroitement lié aux objectifs d'apprentissage de l'étudiant·e. En d'autres termes, un·e étudiant·e qui se perçoit comme autonome cherche avant tout à progresser pour lui-même ou elle-même, plutôt qu'à surpasser les autres ou à recevoir des jugements positifs (Filisetti et al., 2006).

La compétence, quant à elle, implique l'expérience de l'efficacité au cours de l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage (Sierens et al., 2008). Stroet et al. (2013) affirment que pour se sentir compétent·e·s, les apprenant·e·s ont besoin non seulement d'un fonctionnement efficace, mais aussi d'une expansion continue de leurs capacités. Les auteur·rice·s ajoutent que le besoin de compétence fournit l'énergie nécessaire à l'apprentissage et que le sentiment de compétence augmente lorsque les étudiant·e·s ont l'impression de mieux contrôler leurs résultats scolaires. La satisfaction de ce besoin affecte

également la dimension sociale des élèves. Wentzel (1996) observe que lorsque les élèves se sentent compétent·e·s dans l'accomplissement de certaines tâches scolaires, non seulement il·elle·s consacrent plus de temps aux activités éducatives, mais il·elle·s s'engagent également davantage dans les relations sociales, en aidant plus fréquemment leurs camarades de classe et en suivant les instructions de l'enseignant·e. À l'inverse, si un·e élève attribue sa réussite scolaire à des facteurs externes plutôt qu'à ses propres capacités, cela peut influencer négativement ses objectifs sociaux, l'amenant à s'engager moins à aider les autres, à coopérer et à respecter les règles (Wentzel, 1997).

Le besoin d'appartenance consiste à se sentir en contact avec des personnes importantes, telles que les enseignant·e·s ou les camarades de classe (Sierens et al., 2008). Lorsque les élèves perçoivent que l'enseignant·e leur fait confiance et attend beaucoup d'eux ou d'elles, leur motivation à adopter des comportements prosociaux, tels que la coopération, le partage et l'aide, augmente. De même, il·elle·s ont tendance à respecter davantage les règles de la classe et à s'intéresser davantage à l'école (Wentzel, 1997, 1998, 2002, 2004). Par conséquent, le fait de se sentir soutenu·e par les autres, par le biais de l'aide, des encouragements et des attentes positives, a un impact positif sur les efforts scolaires et sociaux des élèves (Filisetti et al., 2006). Inversement, lorsque les élèves ne se sentent pas soutenu·e·s par leurs pairs, il·elle·s trouvent les activités scolaires moins stimulantes (Wentzel & Asher, 1995), ce qui entraîne une baisse de leur motivation et de leur engagement social (Wentzel, 1994, 1998, 2004). Le même principe s'applique à la relation avec les enseignant·e·s: plus les élèves reçoivent de commentaires négatifs, moins il·elle·s sont disposé·e·s à respecter les règles de la classe. De même, s'il·elle·s ne reçoivent pas de soutien, leur intérêt pour la matière tend à diminuer (Midgley et al., 1989).

En ce qui concerne spécifiquement le contenu de ces besoins, Tian et al. (2014) ont mené une étude dans le but de développer et de fournir des preuves de la validité d'une nouvelle mesure de la satisfaction des besoins psychologiques des élèves adolescent·e·s à l'école. À partir de la *Basic Psychological Needs Scale*, les auteur·rice·s ont élaboré l'*Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale* (ASBPNSS). Cette dernière se compose de 15 éléments qui ont été classés selon les trois besoins psychologiques fondamentaux (comme le montre le Tableau 1), en soulignant que les corrélations obtenues dans l'étude indiquent que les facteurs sont liés, mais distincts.

Tableau 1

Items de l'Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (adapté et traduit de Tian et al. (2014))

Besoins	Items
Autonomie	Je peux décider moi-même comment faire les choses à l'école.
	J'ai l'impression de pouvoir être moi-même à l'école.
	Je suis libre d'organiser mes études et mes activités extrascolaires à l'école.
	Je suis libre de prendre mes propres décisions à l'école.
	Je peux faire des choses que j'aime à l'école.
Appartenance	Les enseignant·e·s et les camarades de classe sont plutôt amicaux·les avec moi à l'école.
	Les enseignant·e·s et les camarades de classe se soucient de moi à l'école.
	J'aime beaucoup mes enseignant·e·s et mes camarades de classe à l'école.
	Je m'entends bien avec mes enseignant·e·s et mes camarades de classe à l'école.
	J'ai quelques ami·e·s proches à l'école.
Compétence	J'ai pu acquérir récemment de nouvelles compétences intéressantes à l'école.
	Je suis capable d'acquérir de nouvelles connaissances à l'école.
	Les gens à l'école me disent que je suis bon dans ce que je fais.
	La plupart du temps, j'éprouve un sentiment d'accomplissement en étudiant à l'école.
	Parfois, je ne me sens pas très capable à l'école.

En conclusion, Koestner et Losier (2002) affirment que le besoin d'autonomie semble être le plus important pour motiver les élèves, mais que lorsqu'il est associé au soutien des sentiments d'appartenance et de compétence, il rend plus probable l'atteinte de la régulation identifiée et de la motivation intrinsèque. En ce qui concerne l'insatisfaction des besoins, dans le contexte éducatif, lorsque l'ensemble des besoins des élèves ne sont pas satisfaits, il existe un risque d'affecter négativement la motivation intrinsèque et l'autorégulation autonome, ainsi que d'entraver le développement et conduire à de mauvais résultats (Deci et al., 1991).

1.1.3. Dimensions de l'enseignement axées sur le soutien des besoins

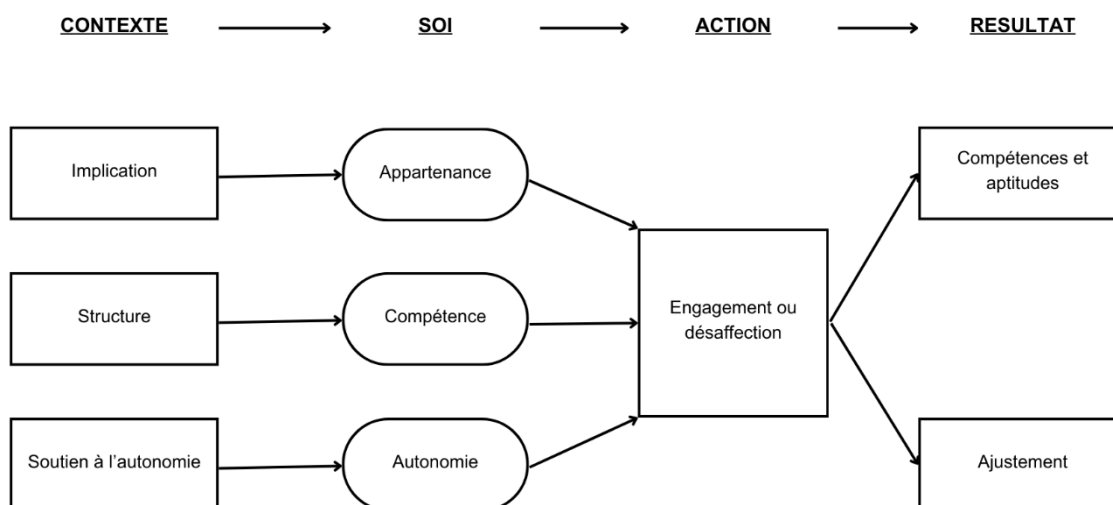
Les recherches (Bureau et al., 2022; Connell & Wellborn, 1991; Jang et al., 2016; Xin, 2022) montrent que les trois besoins psychologiques sont mieux satisfaits lorsque les élèves peuvent bénéficier de contextes favorables, en particulier de relations interpersonnelles (telles que, par exemple, les parents et les enseignant·e·s) qui peuvent apporter un soutien important. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, je me concentrerai uniquement sur le soutien apporté à l'école par les enseignant·e·s. Plus précisément, un·e enseignant·e est considéré·e comme « soutenant·e » quand il·elle adopte des comportements qui répondent aux trois

besoins psychologiques fondamentaux des élèves (Deci & Ryan, 2000; Jaegers & Lafontaine, 2018; Ryan & Deci, 2000b). En outre, Danielsen et al. (2010) ont constaté que des relations de qualité dans l'environnement d'apprentissage, telles que l'implication chaleureuse de l'enseignant-e, le soutien social des camarades de classe et l'autonomie perçue, contribuent à la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves en matière d'autonomie et d'appartenance.

Les théoriciens de l'autodétermination (Deci et al., 1996; Grolnick et al., 1997; Skinner & Belmont, 1993) partent du principe qu'un certain nombre de comportements de l'enseignant-e influent sur les sentiments des élèves à l'égard de l'apprentissage et sur leur engagement dans celui-ci. La théorie regroupe ces comportements en trois groupes généraux : soutien à l'autonomie, soutien à la compétence (structure) et soutien à l'appartenance (implication), en fonction du besoin fondamental qu'ils sont censés soutenir.

Figure 2

Modèle motivationnel des effets des besoins psychologiques des enfants sur leur engagement (traduit de Connell & Wellborn (1991), p. 51)



Tout d'abord, le modèle (voir Figure 2) précise que le besoin de compétence des élèves est stimulé lorsqu'il-elle-s considèrent que leurs cours sont optimaux en termes de structure. La structure, par opposition au chaos, fait référence à la quantité d'informations dans le contexte sur la manière d'atteindre efficacement les résultats souhaités (Skinner & Belmont, 1993). Pour fournir une telle structure, les enseignant-e-s peuvent mettre en œuvre diverses pratiques qui sont souvent regroupées en quatre composantes. Le premier élément concerne la clarté ; les enseignant-e-s peuvent donc fournir une structure en donnant des instructions claires, compréhensibles, explicites et détaillées et en encadrant les leçons suivantes (Stroet et al.,

2013). La deuxième composante est l'orientation vers la tâche à accomplir, les enseignant·e·s peuvent contrôler le travail des apprenant·e·s ou offrir de l'aide ou du soutien en cas de besoin (Jang et al., 2010; Skinner & Belmont, 1993). La troisième composante concerne le soutien et l'encouragement : les enseignant·e·s peuvent fournir aux élèves une structure (Belmont et al., 1992), leur donner le sentiment de pouvoir mieux contrôler leurs résultats scolaires et les encourager en leur communiquant des attentes positives à l'égard de leur travail scolaire. La quatrième et dernière composante concerne le retour d'information. En effet, les enseignant·e·s peuvent fournir aux élèves un retour d'information constructif et instructif, les aidant ainsi à contrôler leurs résultats (Jang et al., 2010). Le feedback, qu'il soit positif ou négatif, peut renforcer le sentiment de compétence des étudiant·e·s en leur offrant une structure claire. À l'inverse, le feedback évaluatif, qui met l'accent sur les performances, est souvent perçu comme une pression pour obtenir de bons résultats. En raison de ses aspects contrôlants, ce type de retour, qu'il soit positif ou négatif, réduit l'autonomie des étudiant·e·s (Deci & Ryan, 1985).

Deuxièmement, le besoin d'autonomie des apprenant·e·s dans l'apprentissage est favorisé lorsqu'il·elle·s bénéficient d'un soutien à l'autonomie. Ce soutien, à l'inverse de la contrainte, fait référence au degré de liberté accordé à l'élève pour déterminer son propre comportement (Skinner & Belmont, 1993). Les enseignant·e·s peuvent favoriser et soutenir l'autonomie de l'élève en adoptant une série de comportements spécifiques : Grolnick et al. (1997) et Ryan et al. (1996) affirment que le groupe des actions de soutien à l'autonomie comprend des comportements tels que l'offre de choix, l'encouragement de l'initiative personnelle, la minimisation de l'utilisation des contrôles et la reconnaissance du point de vue et des sentiments de l'autre. Skinner et Belmont (1993) ajoutent également à la liste des comportements favorables à l'autonomie celui qui consiste à clarifier la pertinence des comportements attendus. En fait, les comportements qui clarifient la pertinence du travail scolaire pour les élèves concernent les actions des enseignant·e·s qui aident les élèves à comprendre la contribution du travail scolaire à la réalisation de leurs objectifs personnels, de leurs intérêts et de leurs valeurs. Ces actions de clarification de la pertinence sont considérées comme un soutien à l'autonomie, car, en comprenant la contribution du travail scolaire à la réalisation de leurs objectifs personnels, les étudiant·e·s se sentent plus autonomes pendant leurs études (Assor et al., 2002). L'absence de récompenses, de contrôles et de pressions extérieures est particulièrement importante pour favoriser l'autonomie (Skinner & Belmont, 1993).

La dernière catégorie de comportement de l'enseignant·e pour soutenir le besoin d'appartenance des élèves est l'implication. Celle-ci, contrairement au rejet ou à l'abandon, renvoie à la qualité de la relation interpersonnelle avec les enseignant·e·s et les pairs (Skinner

& Belmont, 1993). Sur la base de recherches antérieures (Skinner & Belmont, 1993; Stroet et al., 2013), quatre composantes de l'implication des enseignant·e·s sont distinguées. Premièrement, les enseignant·e·s peuvent exprimer leur implication en montrant de l'affection. Deuxièmement, les enseignant·e·s peuvent exprimer leur attention en montrant qu'il·elle·s comprennent l'élève. Troisièmement, les enseignant·e·s peuvent consacrer des ressources (par exemple, du temps) à l'élève. Quatrièmement, les enseignant·e·s peuvent s'assurer qu'il·elle·s sont fiables et disponibles pour apporter leur soutien. Bien que dans le contexte de l'enseignement secondaire, les relations entre les enseignant·e·s et les élèves ne soient généralement pas assez fortes et stables pour répondre aux besoins des élèves en matière de relations interpersonnelles, les interactions entre les enseignant·e·s et les élèves influencent néanmoins les sentiments relationnels des élèves à l'école (Stroet et al., 2013). Plus précisément, il a été démontré que le soutien social des enseignant·e·s a des effets très consistants sur les émotions (plaisir et anxiété), les croyances motivationnelles¹ et, par le biais des émotions et des croyances motivationnelles, sur la réussite des élèves (Ahmed et al., 2010). En outre, lorsque les enseignant·e·s expriment leur implication dans la vie des élèves, ces derniers sont plus susceptibles de se considérer comme dignes de respect, d'être suivi·e·s par les autres membres de leur groupe et d'éprouver un sentiment d'appartenance. Enfin, lorsque les élèves ont l'impression que leurs enseignant·e·s ne les apprécient pas et que leur comportement n'est pas apprécié, leur sentiment d'appartenance s'en trouve affecté (Osterman, 2000).

Finalement, il est important de souligner que bien que chacune de ces trois dimensions du soutien aux besoins soit toujours associée à un besoin spécifique, cette relation n'est ni parfaite ni unique (Connell & Wellborn, 1991). Au contraire, les trois dimensions du soutien aux besoins se complètent dans leurs effets sur la satisfaction de chaque besoin par les étudiant·e·s (Stroet et al., 2013).

Pour conclure, Connell et Wellborn (1991) affirment dans leur modèle (voir Figure 2) que chaque individu (soi) possède des besoins psychologiques fondamentaux (appartenance, compétence et autonomie) qui sont essentiels au bien-être et à la motivation. Ces besoins sont en interaction constante avec le contexte social dans lequel la personne vit, et le développement du système du soi dépend de cette interaction. Le contexte influence la satisfaction des besoins psychologiques par le biais de l'implication, de la structure et du soutien à l'autonomie. Les différences entre les individus dans les processus de

¹ Boekaerts (2010) définit les croyances motivationnelles comme des « cognitions sur soi dans une discipline particulière [...] : elles renvoient à la connaissance et aux opinions qu'ont les élèves du fonctionnement de leur système motivationnel dans différentes disciplines et de l'incidence des différentes pratiques pédagogiques sur leur motivation. » (p.100)

développement personnel résultent des différentes expériences et interactions sociales qui déterminent si les besoins psychologiques sont satisfaits ou non. Selon le modèle, le comportement (action) d'une personne dépend du degré de satisfaction de ses besoins psychologiques : la satisfaction de ces besoins favorise l'engagement, qui se manifeste par un affect positif, un comportement actif et une cognition orientée vers l'action. À l'inverse, la non-satisfaction conduit à la désaffection, réduisant l'intérêt et la participation active, et générant des réactions négatives. Enfin, l'interaction entre le soi et l'action, influencée par le degré de satisfaction de ces besoins, détermine l'adaptation et l'acquisition de compétences spécifiques, favorisant ou entravant la performance dans les activités quotidiennes.

1.2. L'élève adolescent·e

L'adolescence est une période de la vie qui s'étend de 10 à 24 ans et se caractérise par d'importants changements dans plusieurs domaines, notamment sur les plans biologique, psychologique et social (Sawyer et al., 2018). Un des premiers éléments qui évolue au cours de cette période est le désir d'autonomie : Fleming (2005) a mené une étude sur l'évolution de ce désir dans divers aspects de la vie durant l'adolescence, révélant que les adolescent·e·s plus âgé·e·s (18-19 ans) expriment un désir d'autonomie plus marqué que les plus jeunes (12-13 ans). La motivation change également durant cette phase, car les adolescent·e·s disposent de plus de choix et d'options qu'en enfance, ce qui fait que leurs croyances motivationnelles qu'il·elle·s attribuent à différentes activités influencent davantage leur comportement (Wigfield et al., 2006). Plusieurs études ont montré que la motivation intrinsèque, les croyances liées aux compétences et les valeurs de réalisation diminuent avec les années scolaires, en particulier au début de l'adolescence (Gurtner et al., 2006; Wigfield et al., 2006). Cette baisse s'explique, d'une part, par le fait que les adolescent·e·s développent une meilleure capacité de comprendre, interpréter et intégrer les retours évaluatifs qu'il·elle·s reçoivent, tout en augmentant la comparaison sociale avec leurs pairs. Il·elle·s deviennent aussi plus réalistes dans leurs auto-évaluations, ce qui pousse certain·e·s à être plus négatif·ve·s. D'autre part, en avançant dans les niveaux scolaires, l'évaluation devient plus marquée et la compétition entre les élèves plus probable, ce qui entraîne une baisse des auto-évaluations pour certain·e·s. En plus de la motivation intrinsèque, le bien-être général de l'élève tend également à diminuer au cours de l'adolescence (González-Carrasco et al., 2017; Joing et al., 2018).

En ce qui concerne les changements dans l'environnement social, ils incluent les transitions entre les différents niveaux scolaires, allant de l'école primaire, au collège, jusqu'à l'enseignement post-obligatoire, à l'université ou au monde du travail (Wigfield et al., 2006). Ces transitions impliquent de nouveaux défis, tels que la nécessité de s'intégrer dans des

réseaux sociaux plus larges et souvent instables (Burnett Heyes et al., 2015). L'école, en général, est une arène sociale importante : grâce au temps considérable passé en classe, les adolescent·e·s ont l'opportunité de développer de nombreuses relations interpersonnelles (Murberg, 2010). L'appartenance à un groupe social, ainsi que la qualité des relations, influence la scolarité des adolescent·e·s (Hernandez et al., 2012). Toujours dans le contexte scolaire, en plus des relations avec leurs camarades, les relations avec les enseignant·e·s évoluent également avec le temps. D'abord, à l'école primaire, les enfants passent beaucoup plus de temps avec leurs enseignant·e·s, ce qui leur offre plus d'occasions de créer des relations proches et de confiance, contrairement au secondaire (Jerome et al., 2009; Prewett et al., 2018). Ensuite, l'éloignement avec les enseignant·e·s peut aussi être attribué au fait qu'à l'adolescence, les élèves s'orientent davantage vers leurs pairs et moins vers les adultes, recherchant plus d'indépendance (Lam et al., 2014; Prewett et al., 2018). Ainsi, en passant de l'école primaire au secondaire, la qualité des relations entre enseignant·e·s et élèves tend à se détériorer (Eccles & Harold, 1996), ce qui rend d'autant plus important de se concentrer sur cette relation durant cette période (Doré-Côté, 2007). Dans le prochain chapitre, je présenterai plus en détail l'importance de la relation enseignant-élève et la qualité de cette relation.

1.3. Dimensions des relations entre enseignant·e·s et élèves

Les relations enseignant-élèves ont été étudiées selon différentes approches. Pour ce travail, je m'appuie sur une approche qui considère ces relations comme ayant un large éventail de fonctions qui contribuent à la compétence des élèves à l'école. Cette approche, généralement utilisée pour étudier les relations dans l'enfance et l'adolescence, suggère que la contribution des relations des enseignant·e·s avec les élèves est définie en termes de dimensions multiples qui, avec le soutien émotionnel, motivent les élèves à s'engager dans la vie sociale et académique de la classe (Wentzel, 2012). L'autrice affirme en outre que ces différentes dimensions représentent des ressources interpersonnelles nécessaires pour soutenir la poursuite par l'élève d'objectifs sociaux et scolaires valorisés par son entourage. En classe, ces dimensions se reflètent dans les opportunités d'apprentissage, comme en témoignent la communication par les enseignant·e·s des règles et des attentes en matière de comportement et de performance, les dispositifs d'aide instrumentale et les opportunités de soutien émotionnel et de connexion interpersonnelle.

1.3.1. Relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève a de nombreuses définitions. Haiat et al. (2023) le définissent comme « un ensemble comprenant à la fois les caractéristiques des enseignants, les perceptions et les représentations des enseignants et des élèves et leurs interactions » (p.4), Espinosa (2016) ajoute que cette relation s'intéresse « à ce qui se passe entre l'enseignant/e et ses élèves, à l'école » (p.143). Pianta (1999) élargit le point de vue en affirmant que les relations entre les enfants et les adultes (enseignant·e·s) sont des systèmes et font à leur tour partie de systèmes plus vastes (par exemple, les salles de classe), dans lesquels les interactions entre le personnel enseignant et les élèves sont pratiquées sur la base de leurs sentiments et de leurs croyances.

Bien qu'il existe différentes définitions, il y a de nombreux avertissements communs concernant les effets positifs de la relation. Là encore, les effets d'une relation positive entre l'enseignant·e et l'élève sont multiples et ne se limitent pas à la sphère scolaire. En effet, il a été constaté qu'elle peut avoir un impact positif sur les symptômes anxieux et dépressifs, la prise de risques, la consommation de drogues et les comportements déviants et délinquants (Virat, 2017). En ce qui concerne l'impact sur le terrain scolaire, plusieurs études (Beaudoin & Espinosa, 2022; Danielsen et al., 2010; Haiat et al., 2023; Virat, 2017) ont montré que la qualité de la relation influence positivement la persévérance, l'engagement scolaire, la motivation, les comportements, les mobilisations et tout cela aide les élèves à terminer leurs études et à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Enfin, selon la théorie de l'attachement, un sentiment de confiance et de sécurité peut s'établir dans la relation entre les élèves et les enseignant·e·s, ce qui permet à l'enseignant·e de soutenir l'élève sur le plan affectif, social et scolaire (Beaudoin & Espinosa, 2022).

Outre l'existence de la relation, la qualité de celle-ci est également importante. En particulier, la relation entre les élèves adolescent·e·s et les enseignant·e·s semble particulièrement importante pour plusieurs raisons : tout d'abord, des relations très positives avec les enseignant·e·s semblent améliorer le comportement social et l'engagement à l'école dans un sens positif (Murberg, 2010). En outre, on a constaté que la qualité des relations entre élèves et enseignant·e·s était associée à la motivation des élèves et à leur participation à l'école (Connell & Wellborn, 1991). Ryan et al. (1994) ont également démontré que les relations positives entre l'enseignant·e et l'élève sont associées à la réussite scolaire. Plus précisément, il semblerait que pour les adolescent·e·s, un sentiment de sécurité émotionnelle avec les enseignant·e·s et l'utilisation des enseignant·e·s comme soutien émotionnel et scolaire soient associés à un plus grand sentiment de contrôle, d'autonomie et d'engagement à l'école. Les auteur·rice·s de l'étude (Ryan & Powelson, 1991) soulignent en ce sens que l'école est une entreprise à la fois interpersonnelle et cognitive et que les croyances sous-jacentes des élèves

selon lesquelles les enseignant·e·s représentent des sources de soutien interpersonnel sont importantes.

La représentation que l'élève se fait de ses relations exerce également une influence. En particulier, Ryan et al. (1994) ont soutenu que les représentations des autres caractérisées par la sécurité et un sentiment de connexion devraient promouvoir le sentiment général de valeur personnelle et l'intégration de l'identité chez les adolescent·e·s, et conduire à un plus grand sentiment de compétence, de contrôle et d'adaptation positive à l'école. Ryan et Grolnick (1986) ont montré, par exemple, que les élèves qui percevaient leurs enseignant·e·s comme favorables à l'autonomie et chaleureux·euses étaient plus susceptibles d'être intrinsèquement motivé·e·s, de se sentir plus compétent·e·s et d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes que les élèves qui avaient une vision plus négative de leurs enseignant·e·s.

Des études plus récentes ont également confirmé les résultats précédents, Kincade et al. (2020) ont réalisé une méta-analyse sur les approches universelles visant à améliorer les relations entre élèves et enseignant·e·s, qui a affirmé l'importance et l'effet de la relation entre l'enseignant·e et l'élève sur les résultats scolaires, l'engagement, l'estime de soi et les aptitudes sociales des élèves.

1.3.2. Relation affective enseignant-élève

La dimension affective est l'une des dimensions de la relation enseignant-élève, elle concerne l'aspect de la relation qui met en jeu les émotions des deux personnes qu'elle relie (Virat, 2014). Virat (2019) définit la relation affective enseignant-élève comme une relation éducative, c'est-à-dire une relation asymétrique dans laquelle l'adulte est sensible et aidant·e, se sent également responsable du développement de l'élève et lui apporte aide et soutien, notamment sur le plan émotionnel, tout en se préoccupant de la manière dont l'élève reçoit ce soutien. Dans cette dimension, une relation caractérisée par le soutien émotionnel (Pianta, 1999), la confiance, la proximité, la communication, le partage et l'affection positive est considérée comme de qualité (Wentzel, 2012). En outre, l'enseignant·e est sensible et attentif·ve aux signaux de l'élève, en fournissant des réponses qui transmettent chaleur émotionnelle et acceptation (Myers & Pianta, 2008).

Comme la relation enseignant-élève, la dimension affective a également un impact positif sur le développement psychosocial des enfants et des adolescent·e·s à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire. En dehors de l'école, une augmentation de l'estime de soi, une stimulation de la créativité, de l'autonomie et des comportements prosociaux ont été constatées, de même qu'une limitation des symptômes anxieux et dépressifs, ainsi que des comportements à risque et déviants (Virat, 2014, 2019). Dans le contexte scolaire, des effets bénéfiques sur les résultats scolaires, la persévérance et le comportement ont été observés

(Virat, 2014, 2019). De plus, des impacts positifs sur la motivation des élèves ont également été constatés : Er-Razine (2021) suggère que les enseignant·e·s peuvent mettre en œuvre des pratiques leur permettant de stimuler la motivation intrinsèque des élèves. En particulier, l'enseignant·e devrait mettre l'accent sur l'utilité de l'apprentissage et faire des liens avec d'autres matières, avec les ambitions des élèves, avec leurs objectifs personnels et avec leur vie quotidienne. En s'intéressant à la vie personnelle des élèves, il sera possible de construire une relation affective solide qui aura un impact positif sur leurs performances. En outre, en augmentant le retour d'information positif, les enseignant·e·s pourront renforcer la construction d'une bonne relation émotionnelle avec les élèves. En effet, de cette manière, les élèves pourront changer la perception qu'il·elle·s ont de leurs capacités, ce qui aura un impact positif sur leur motivation ; en effet, la perception qu'un·e élève a de ses capacités détermine son engagement. Les pratiques évoquées ici se rapportent aux pratiques de soutien des besoins psychologiques fondamentaux vues plus haut. Plus précisément, l'implication de l'enseignant·e représente la dimension affective des interactions entre l'enseignant·e et l'élève et est conceptuellement dérivée de la théorie de l'attachement (Connell & Wellborn, 1991).

Enfin, Virat (2019) affirme que l'aspect relationnel et affectif de la relation enseignant-élève n'est pas seulement bénéfique pour les apprenant·e·s, mais aussi pour les enseignant·e·s, car, sur la base d'études en psychologie sociale, les apprenant·e·s et les enseignant·e·s sont avant tout considéré·e·s comme des personnes ayant des besoins psychologiques principalement sociaux et affectifs dont la satisfaction est liée à l'apprentissage pour les apprenant·e·s et aux implications professionnelles pour les enseignant·e·s.

Des études antérieures ont montré que la relation affective entre l'enseignant·e et l'apprenant·e peut influencer l'apprentissage plus ou moins fortement en fonction des caractéristiques spécifiques des étudiant·e·s et des enseignant·e·s. En ce qui concerne les caractéristiques des élèves, l'âge, le sexe, l'origine ethnique, le statut socio-économique et les difficultés d'apprentissage sont mentionnés, tandis qu'en ce qui concerne les caractéristiques des enseignant·e·s, le sexe, l'origine ethnique et l'expérience de l'enseignement sont mentionnés (Roorda et al., 2011). Dans le cadre de ce mémoire, la caractéristique sur laquelle je me concentre est l'âge des élèves. La littérature suggère que les jeunes enfants sont plus fortement influencé·e·s par les relations avec les adultes que les enfants plus âgé·e·s, et que, lors de leur passage au cycle d'orientation à environ 12 ans, les élèves deviennent davantage orienté·e·s vers leurs pairs et moins émotionnellement attachés aux enseignant·e·s (Buhrmester & Furman, 1987; Hargreaves, 2000; Lynch & Cicchetti, 1997). Toutefois, les études empiriques n'ont pas mis en évidence d'effets plus marqués de la relation enseignant-élève sur l'apprentissage chez les jeunes élèves, ni d'effets plus marqués chez les élèves de l'école primaire que chez ceux de l'école secondaire (Baker, 2006; Cornelius-White, 2007;

Tucker et al., 2002). D'autres autrices (Furrer & Skinner, 2003) ont même constaté une association plus forte entre l'appartenance et l'engagement comportemental chez les élèves plus âgé·e·s.

Roorda et al. (2011) ont réalisé une méta-analyse sur l'influence de la relation enseignant-élève sur l'engagement scolaire et la réussite des élèves, en examinant également l'impact de l'âge. Les résultats indiquent que ces relations sont plus pertinentes pour l'adaptation scolaire des jeunes plus âgé·e·s, en particulier lorsqu'il·elle·s entrent à l'école secondaire. Étant donné que l'engagement scolaire tend à diminuer avec l'âge (Marks, 2000; McDermott et al., 2001), Roorda et al. (2011) émettent l'hypothèse que ces relations pourraient compenser les nouveaux défis scolaires des élèves causés par leur moindre engagement et la complexité accrue du système scolaire (Hamre & Pianta, 2001). Toutefois, les relations ont tendance à se détériorer avec l'âge (Eccles & Harold, 1996; Furrer & Skinner, 2003). Murray (2009) suggère qu'il peut y avoir un changement développemental dans l'importance d'aspects spécifiques de la relation enseignant-élève, c'est-à-dire que pour les jeunes enfants, les dimensions négatives des relations sont plus influentes, tandis que pour les adolescent·e·s, les aspects positifs sont plus pertinents. Roorda et al. (2011) affirment qu'en plus de ces explications, il se pourrait que les différences constatées soient dues à la différence entre les heures que les élèves plus jeunes et plus âgé·e·s passent avec les enseignant·e·s et à la différence entre les rôles professionnels des enseignant·e·s dans les différents types d'écoles, ce qui pourrait conduire à une plus grande insatisfaction quant aux niveaux de soutien des enseignant·e·s parmi les élèves de l'enseignement secondaire. Les auteur·rice·s concluent en émettant l'hypothèse que moins de moments de contact et un manque de soutien perçu rendent les élèves de l'enseignement secondaire plus sensibles au degré de soutien qu'il·elle·s reçoivent de leurs enseignant·e·s.

1.3.3. Relation didactique

Une autre dimension de la pratique enseignante est la dimension didactique. Selon Altet (1994), le terme didactique recouvre deux champs de références, le premier concerne « la matière enseignée, la connaissance des contenus à enseigner, la construction des contenus disciplinaires et méthodologiques, la nature profonde de la discipline enseignée » (p.13) tandis que le second touche « l'acquisition des contenus en classe par l'apprenant, la manière dont les élèves les utilisent, se les approprient, la façons dont il se les représentent » (p.14). Ainsi, la relation didactique correspond pour elle à la gestion de l'information, à la structuration des savoirs par les enseignant·e·s et à son appropriation par les élèves. Plus précisément, la gestion de l'information se réfère d'une certaine manière à la prise en compte par les enseignant·e·s des connaissances existantes et reconnues dans le domaine d'étude. Cela signifie qu'il·elle·s activent leurs connaissances en la matière, documentent, comparent et

recoupent diverses sources d'information. Les enseignant·e·s examinent de manière critique le contenu à enseigner à leurs étudiant·e·s et exercent leur jugement professionnel. En ce qui concerne la structuration des connaissances, il s'agit d'organiser les connaissances, de les regrouper, de les mettre en ordre et de choisir celles qui répondent le mieux à une intention pédagogique prédéterminée (Altet, 1994, 2019; Beaudoin & Espinosa, 2022). Enfin, Houssaye (2014) situe la relation didactique dans le triangle pédagogique, qui englobe les relations entre le savoir, l'enseignant·e et l'étudiant·e, en la définissant comme le rapport qu'entretient le personnel enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner.

1.4. Enseignement explicite

La recherche sur l'efficacité de l'enseignement, ayant montré que la réussite scolaire ne dépend pas seulement des caractéristiques de l'élève, mais aussi de l'enseignant·e et de la qualité de son enseignement, s'est intéressée à mettre en évidence les effets positifs que les enseignant·e·s peuvent exercer (Hattie, 2012); dans ce contexte, l'enseignement explicite est considéré comme l'une des modalités d'un enseignement efficace (Gauthier et al., 2013). L'élément central de cette approche est la compréhension par les élèves du contenu de la matière et la façon dont il est appris avec le soutien et le suivi de l'enseignant·e par le biais d'un questionnement constant. Grâce à ces exercices guidés en particulier, l'enseignant·e a la possibilité de vérifier et de valider la compréhension des élèves à un stade précoce (Gauthier et al., 2013).

Le terme « explicite » fait référence au comportement visible de l'enseignant·e et de l'élève, c'est-à-dire à un comportement qui n'est ni caché ni implicite (Hattie, 2012). De ce point de vue, l'apprentissage est facilité lorsque les fausses interprétations, les malentendus, les non-dits, les cachés et les implicites sont évités, en préférant au contraire les actions de dire, de montrer et de diriger pour soutenir les élèves et leur apprentissage (Gauthier et al., 2013). Plus précisément, l'action de dire signifie rendre explicites aux élèves les objectifs et les intentions de la leçon et rendre explicites et accessibles les connaissances préalables dont il·elle·s ont besoin. Montrer, c'est pour l'enseignant·e rendre explicites les activités qu'il·elle·s doivent réaliser, en leur montrant comment les faire en réfléchissant à haute voix.

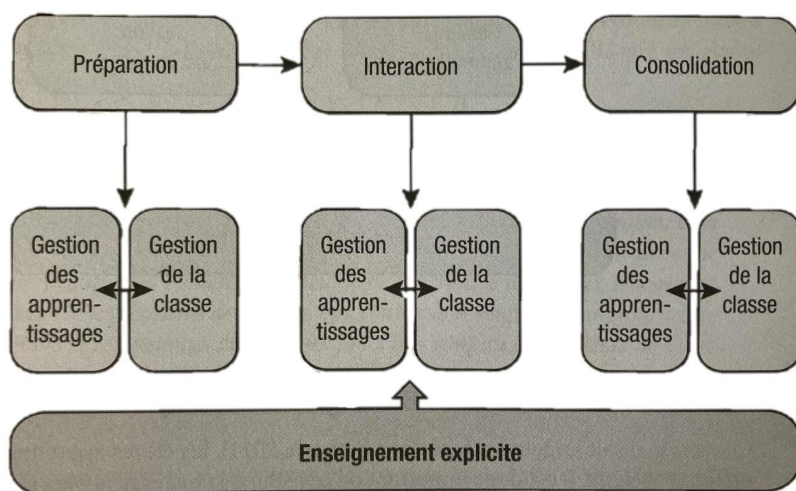
Enfin, guider consiste à aider les élèves à expliciter leur raisonnement par le biais de questions, en leur fournissant un retour d'information approprié afin qu'il·elle·s puissent construire des connaissances adéquates en évitant les erreurs. En outre, il est également appelé enseignement explicite parce qu'il s'agit d'une manière directe d'enseigner dans laquelle les éléments à prendre en compte lors de la préparation systématique de ce qui doit être enseigné sont décrits avec précision et qui met l'accent sur les stratégies à mettre en

place pour assurer une interaction efficace avec les élèves qui facilite l'acquisition des contenus, des compétences et des stratégies pour consolider et automatiser ce qui a été appris (Gauthier et al., 2013).

L'enseignement explicite est la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en phases séquentielles et fortement intégrées : 1) la phase de préparation et de planification, 2) la phase d'enseignement proprement dite et 3) le suivi et la consolidation (Gauthier et al., 2013). Cette approche est étudiée à partir de trois grands moments de l'enseignement : la préparation, l'interaction avec les apprenant·e·s et la consolidation (comme illustré dans la Figure 3). Dans la phase de préparation, l'enseignant·e doit : préciser les objectifs d'apprentissage ; identifier les idées clés du curriculum (concepts clés à relier à d'autres contenus ou compétences, facilitant ainsi la compréhension d'un grand nombre de connaissances interconnectées) ; identifier les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des nouveaux apprentissages ; nommer et intégrer stratégiquement les différents types de connaissances nécessaires à l'apprentissage d'un contenu ou au développement d'une compétence ; planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives ; planifier des systèmes de soutien à l'apprentissage ; planifier des activités variées, suffisantes, distribuées et cumulatives pour la révision et la réutilisation de l'apprentissage (essentielles pour l'apprentissage à long terme) ; vérifier la cohérence entre le curriculum prescrit, l'enseignement dispensé et l'évaluation de l'apprentissage réalisé et enfin, établir un plan de leçon précisant les objectifs d'apprentissage, le déroulement des différentes phases de la leçon (ouverture, déroulement et clôture), la durée de chaque phase et le matériel nécessaire (Bocquillon et al., 2019b; Gauthier et al., 2013).

Figure 3

Le modèle PIC (tiré de Gauthier et al., 2013, p. 42)



Dans la phase suivante, c'est-à-dire la phase d'interaction avec les élèves, l'enseignant·e doit: contrôler les tâches (qui renvoient toujours à ce qui a déjà été vu en classe) ; ouvrir la leçon en captant l'attention, en présentant l'objectif en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être et en justifiant sa pertinence (par rapport à la vie personnelle, à l'école ou à la réalisation d'une tâche concrète, à la vie professionnelle ou à la société), ainsi qu'en activant les connaissances antérieures. Il·elle doit ensuite conduire la leçon en utilisant l'approche de l'enseignement explicite en trois phases : modélisation, pratique guidée et pratique autonome, que Archer et Hughes (2011) traduisent par les expressions « je fais », « nous faisons ensemble » et « tu fais seul ». Pendant la phase de modélisation (« je fais »), l'enseignant·e montre l'apprentissage à réaliser en présentant les informations par petites unités, du plus simple au plus complexe, à l'aide d'exemples et de contre-exemples et en réfléchissant à haute voix. Dans la pratique guidée (« nous faisons ensemble »), les élèves travaillent en petits groupes ou avec l'enseignant·e sur des tâches similaires à celles réalisées pendant le modelage, et l'enseignant·e évalue la compréhension en posant des questions, en fournissant un retour d'information et en apportant son soutien. Dans la dernière phase, lors de la pratique autonome (« tu fais seul »), l'élève « réinvente » de manière autonome ce qu'il·elle a appris dans les deux phases précédentes, s'exerce jusqu'à l'automatisation et est capable de transférer les compétences dans des contextes différents. Enfin, l'enseignant·e doit clore la leçon en objectivant les apprentissages, en annonçant la prochaine leçon et en poursuivant la pratique (Bocquillon et al., 2019b; Gauthier et al., 2013).

Enfin, la phase de consolidation consiste à revoir ce qui a été enseigné afin d'affiner l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme. L'enseignant·e doit alors donner des devoirs et fixer des contrôles quotidiens, hebdomadaires et mensuels afin d'exercer l'élève à mener une réflexion métacognitive sur les similitudes entre les différentes situations et les éléments essentiels à retenir. Cela permet de s'assurer que les élèves sont capables de transférer les apprentissages réalisés en classe vers les devoirs, tout au long des années scolaires et également en dehors du contexte scolaire, comme à la maison et jusqu'à l'environnement professionnel (Bocquillon et al., 2019b; Gauthier et al., 2013).

1.5. Ecole secondaire II au Tessin

Au Tessin, après la scolarité obligatoire, les garçons et les filles ont la possibilité de s'inscrire dans différentes écoles post-obligatoires : écoles secondaires supérieures, écoles spécialisées, formation professionnelle de base en entreprise, formation professionnelle de base dans une école ou dans des structures d'insertion (*Scuole post-obbligatorie in Ticino – SM Locarno*¹, s. d.). En ce qui concerne les écoles secondaires supérieures, le choix se fait entre le Liceo Cantonale (au Tessin, il y a six sites : Bellinzona, Locarno, Lugano 1, Lugano 2, Lugano 3 et Mendrisio) et la Scuola Cantonale di Commercio (un seul site à Bellinzona) ; le Liceo Cantonale dure quatre ans et est fréquenté par des jeunes âgé·e·s en moyenne de 15 à 19 ans (*Presentazione e organizzazione - SIMS (DECS) - Repubblica e Cantone Ticino*, s. d.).

Selon le Piano degli studi liceali del 2024 (Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS), 2024), l'enseignement secondaire est basé sur un système articulé autour de choix, qui permet à l'élève de construire progressivement son propre projet d'études. Les choix possibles sont liés notamment à l'option spécifique, à l'option complémentaire, aux langues et aux arts. Les matières enseignées sont réparties en cinq branches : les langues (français, grec, anglais, italien, latin, espagnol et allemand), les mathématiques et les sciences expérimentales (biologie, chimie, physique et informatique), les sciences humaines et économiques (économie et droit, philosophie, géographie, philosophie-pédagogie-psychologie et histoire), les arts (arts visuels, musique et histoire de l'art) et l'éducation physique. À ces matières s'ajoutent des cours complémentaires : cours instrumentaux et musique d'ensemble (orchestre et chorale). A partir de la deuxième année, les élèves doivent choisir leur option spécifique parmi les matières suivantes : latin, grec, français, allemand, anglais, espagnol, physique et applications des mathématiques, biologie et chimie, économie et droit, musique, arts plastiques (p.11).

2. Objectifs, questions de recherche et hypothèses

Basée sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), j'ai précédemment mis en évidence l'importance des besoins psychologiques fondamentaux pour le bien-être des personnes ; en particulier dans le cadre scolaire, le soutien et la satisfaction des trois besoins, l'autonomie, l'appartenance et la compétence, améliorent les conditions scolaires des élèves (Costache et al., 2019; Danielsen et al., 2009; Jang et al., 2016; R. Ryan & Deci, 2000b; Wang et al., 2021; Xin, 2022). Le soutien de ces besoins est assuré par l'environnement dans lequel la personne se trouve ; ainsi, dans le cas de l'école, les enseignant·e·s peuvent jouer un rôle crucial dans la vie des élèves (Deci & Ryan, 2000; Jaegers & Lafontaine, 2018; R. Ryan & Deci, 2000b). De plus, comme nous l'avons vu précédemment, la relation enseignant-élève devient plus difficile à établir et à maintenir à un niveau de qualité au fur et à mesure que l'on progresse dans les degrés scolaires (Eccles & Harold, 1996; Furrer & Skinner, 2003). En outre, les jeunes lycéen·ne·s sont encore en phase d'adolescence et doivent donc faire face à toute une série de changements qui affectent également leurs besoins (Sawyer et al., 2018; Wigfield et al., 2006). Partant de ce constat, les intentions de cette recherche sont d'explorer la situation au sein d'un lycée tessinois, notamment en ce qui concerne les besoins psychologiques des élèves, l'éventuelle reconnaissance de ces besoins par les enseignant·e·s et les éventuelles pratiques de soutien mises en place. Pour ce faire, j'ai fondé mon travail sur trois questions de recherche :

1) Quels sont les besoins psychologiques qui soutiennent la motivation des élèves ?

L'objectif de cette première question est d'obtenir une vue d'ensemble des besoins psychologiques cités par les élèves de première et de quatrième année du lycée. L'hypothèse est que, selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), les trois besoins psychologiques vont apparaître dans les réponses des élèves, mais avec des fréquences différentes. Cependant, mon travail étant basé sur une approche qualitative, l'aspect de la fréquence de mention des besoins n'est pas la partie qui sera explorée le plus en profondeur ; l'accent sera en effet mis sur le contenu exprimé par les participant·e·s. S'agissant d'une collecte de données réalisée auprès d'élèves du secondaire II, il sera particulièrement intéressant de voir quelle place est accordée au besoin d'appartenance dans la relation avec les enseignant·e·s. En effet, ce besoin est souvent abordé à l'école primaire et moins au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité, mais des recherches ont montré que même dans l'enseignement supérieur ce besoin reste présent (Baker, 2006; Cornelius-White, 2007; Ryan et al., 1994; Tucker et al., 2002).

2) Quelles sont les pratiques que les élèves souhaiteraient pour satisfaire leurs besoins psychologiques ?

L'objectif de cette deuxième question de recherche est de décrire les pratiques que les élèves de première et de quatrième année du lycée proposeraient pour répondre à leurs besoins psychologiques. Le modèle motivationnel des effets des besoins psychologiques des enfants sur leur engagement de Connell et Wellborn (1991 ; voir Figure 2) illustre comment l'environnement des élèves peut soutenir ces besoins psychologiques, notamment par l'implication, la structure et le soutien à l'autonomie. L'hypothèse est que les pratiques suggérées par les élèves suivront une structure similaire à celle de ce modèle, mettant en avant ces trois éléments essentiels. Par ailleurs, il sera intéressant de découvrir si les élèves identifient des pratiques spécifiques qu'il-elle-s souhaiteraient voir mises en œuvre par les enseignant-e-s dans ce contexte scolaire. Il serait également important de réfléchir à la faisabilité de ces pratiques, en tenant compte des particularités de l'école secondaire, telles que le temps limité que chaque élève passe avec un-e enseignant-e (Jerome et al., 2009; Prewett et al., 2018; Roorda et al., 2011).

3) Existe-t-il une concordance entre ce que les élèves ressentent et ce que les enseignant-e-s pensent qu'il-elle-s ressentent ?

L'objectif de cette troisième question de recherche est de comprendre s'il existe une convergence ou une divergence entre ce que les élèves ressentent et ce que les enseignant-e-s pensent que les élèves ressentent. Pour ce faire, les enseignant-e-s devront remplir le questionnaire en essayant de se mettre à la place des élèves et d'indiquer ce qu'il-elle-s pensent être leurs besoins psychologiques. Les réponses des enseignant-e-s seront ensuite comparées à celles des élèves. L'idée est que si l'enseignant-e ne perçoit pas les besoins de l'élève, il lui sera très difficile d'y répondre. Il en va de même pour les pratiques de soutien aux besoins. L'hypothèse concernant cette question est donc que, puisqu'il est avancé que le contexte scolaire lié à l'école secondaire, c'est-à-dire le lycée, ne permet généralement pas des relations suffisamment fortes et stables entre les élèves et les enseignant-e-s pour répondre aux besoins interpersonnels des élèves (Stroet et al., 2013), je m'attendrais à ce que les cas de concordance avec les besoins et les pratiques de soutien ne soient pas si évidents. Cependant, comme je n'ai pas réalisé de questionnaire sur le bien-être des élèves, je ne pourrais pas savoir si les besoins mentionnés par les élèves dans le questionnaire sont satisfaits par leurs enseignant-e-s.

3. Méthodologie

3.1. Echantillon

L'échantillon était composé d'élèves et d'enseignant·e·s d'un lycée du canton du Tessin. En ce qui concerne la sélection des participant·e·s, le directeur du lycée a sélectionné trois classes de première année, en me précisant qu'il s'agissait de classes aux profils différents. Les liens pour participer aux enquêtes en ligne ont été envoyés à tous et toutes les étudiant·e·s de quatrième année via la plateforme Moodle et à tous et toutes les enseignant·e·s par un courriel du directeur. Mon échantillon final compte un total de 125 participant·e·s² : 64 sont des élèves de première année (51.2%), 40 des élèves de quatrième année (32.0%) et 21 des enseignant·e·s (16.8%).

3.1.1. Sous-échantillon des élèves

L'échantillon de participant·e·s concernant les élèves a été divisé en élèves fréquentant la première année du lycée et en élèves fréquentant la quatrième année de lycée. Plus précisément, 64 élèves fréquentaient la première année et 40 la quatrième année. Comme le montre le Tableau 2, en termes d'âge, la majorité des élèves ($N = 45$) de première année sont né·e·s en 2008, puis il y a 17 élèves né·e·s en 2007 et deux en 2006. Parmi les élèves de quatrième année, la plupart ($N = 39$) sont né·e·s en 2005, suivis par 12 élèves né·e·s en 2004, deux élèves né·e·s en 2003 et un·e élève qui n'a pas donné de réponse. En ce qui concerne la répartition de l'échantillon par genre, il y a 47 garçons, 56 filles et un·e « autre ». En ce qui concerne la répartition entre les deux années, il y a 32 garçons, 31 filles et un·e « autre » en première année du lycée, et 15 garçons et 25 filles en quatrième année, ce qui signifie que la majorité des participant·e·s des deux années sont des filles.

Tableau 2

Présentation du sous-échantillon des élèves

	Filles	Garçons	Autre	Âge	
				M	SD
1 ^{re} année du lycée	31	32	1	16.33	.54
4 ^e année du lycée	25	15	-	19.41	.59
Total	56	47	1	17.50	1.60

Note. $N = 104$

² Dans un premier temps, 156 participant·e·s ont pris part à la recherche mais, en raison de réponses incomplètes, certain·e·s ont été écarté·e·s : sur les 56 élèves de 4^e année qui ont ouvert le questionnaire, 16 n'ont pas répondu et ont été écarté·e·s. De même, 36 enseignant·e·s ont ouvert le lien, mais 15 n'ont pas répondu et ont été écarté·e·s, tandis qu'un était incomplet mais les réponses partielles ont tout de même été prises en compte. Quant aux élèves de 1^{re} année, il·elle·s ont tou·te·s été pris·e en compte.

Enfin, dès la deuxième année du lycée, les élèves doivent choisir leur option spécifique (OS). En fonction des inscriptions, toutes les OS ne sont pas proposées chaque année. En ce qui concerne le lycée où j'ai collecté les données, pour l'année scolaire 2023/2024, les OS actives étaient les suivantes : OS latin, OS langues vivantes (anglais ou espagnol), OS physique et application des mathématiques, OS biologie et chimie et OS économie et droit. La majorité des élèves ayant choisi l'option spécifique Biologie et chimie ($N = 28$) ont participé à ma recherche, suivis par ceux ou celles ayant choisi Physique et application des mathématiques ($N = 6$), économie et droit ($N = 5$) et anglais ($N = 1$). Cette différence s'explique par le fait que, lors de la première collecte de données via les questionnaires en ligne, peu d'élèves avaient participé de leur plein gré et que, par suite d'un rappel de ma part, un·e enseignant·e a fait remplir le questionnaire à toute une classe OS Biologie et chimie pendant une période de cours.

3.1.2. Sous-échantillon des enseignant·e·s

En ce qui concerne la répartition de l'échantillon par genre, il y a 13 hommes et huit femmes. Sur ces 21 au total, la plupart ($N = 17$) ont déclaré avoir un diplôme pour enseigner au lycée, deux ont déclaré ne pas en avoir, un·e a déclaré être encore en formation et un·e a déclaré avoir un autre type de diplôme.

En termes de matières enseignées, l'échantillon est très diversifié : au total, les participant·e·s représentent 15 matières sur les 25 enseignées dans le lycée où la collecte de données a eu lieu. Les matières les plus représentées sont les mathématiques ($N = 4$) et l'éducation physique ($N = 3$), suivies par l'allemand ($N = 2$), la biologie ($N = 2$), l'économie et droit ($N = 2$), l'histoire de l'art ($N = 2$), l'italien ($N = 2$), la chimie ($N = 1$), l'enseignement religieux ($N = 1$), le grec ($N = 1$), le latin ($N = 1$), la musique instrumentale ($N = 1$), la philosophie ($N = 1$), la physique ($N = 1$). Dans certains cas, le ou la même enseignant·e enseigne plusieurs matières. En termes de répartition des matières, il y a quatre matières linguistiques (italien, allemand, latin et grec), quatre matières représentées en mathématiques et sciences expérimentales (mathématiques, biologie, chimie et physique), deux en sciences humaines et économiques (économie, droit et philosophie), une matière artistique (histoire de l'art), l'éducation physique et enfin l'instruction religieuse, la musique instrumentale et orchestrale. Bien que demandées dans le questionnaire, ces caractéristiques n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière dans le cadre de ce travail.

Enfin, l'échantillon est également hétérogène en ce qui concerne l'année à laquelle il·elle·s ont commencé leur carrière d'enseignant·e. Huit enseignant·e·s ont commencé avant 2000, quatre avant 2010, cinq avant 2020 et quatre autres après 2020.

3.2. Questionnaires

La méthode de collecte des données est une enquête fondée sur deux questionnaires, l'un pour les élèves et l'autre pour les enseignant·e·s, que j'ai créés avec le soutien du professeur J.-L. Berger. Le questionnaire des élèves est composé de cinq questions ouvertes, dans lesquelles il leur est demandé d'énumérer par des mots clés ou des phrases courtes quels sont leurs besoins psychologiques d'abord pour avoir une bonne motivation à apprendre à l'école, ensuite leurs besoins par rapport à la relation affective avec leurs enseignant·e·s et enfin leurs besoins par rapport à la relation didactique. Il est important de souligner que l'objectif n'était pas d'analyser un·e seul·e enseignant·e, mais la situation de l'école en général. Dans le questionnaire des enseignant·e·s, en revanche, il leur était demandé de répondre aux questions en se mettant à la place des élèves de première ou de quatrième année³ et de lister ce qu'il·elle·s considéraient comme les besoins psychologiques des élèves expliqués plus haut.

La décision de faire des questionnaires avec des questions ouvertes a été prise principalement dans le but d'obtenir des réponses aussi spontanées que possible (Bryman & Bell, 2019). La première page du questionnaire contenait une brève explication du sujet et des objectifs de mon travail de Master. Dans les questionnaires en ligne, c'est-à-dire ceux destinés aux élèves de quatrième année du lycée et aux enseignant·e·s, la description était plus longue car ils ont été remplis en mon absence et je n'ai donc pas pu expliquer plus de détails verbalement, comme c'était le cas pour les élèves de première année, dont le remplissage a eu lieu dans la salle de classe. Sur la première page figuraient également les directives pour remplir le questionnaire, à savoir la durée estimée, la demande de répondre à toutes les questions dans la mesure du possible et l'assurance de l'anonymat. Dans le questionnaire des élèves, il était également précisé qu'il ne s'agissait pas d'un test et qu'il n'y avait donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que je les invitais à répondre en se référant au contexte scolaire en général et non à un sujet spécifique. Dans le questionnaire des enseignant·e·s, il y avait une directive de répondre en se référant aux élèves de première ou de quatrième année. Dans la première partie du questionnaire, il y avait une section sur les données démographiques : j'ai demandé aux élèves leur année de naissance et leur genre, et je ne demandais qu'aux élèves de quatrième année quelle option spécifique il·elle·s avaient choisi au lycée. Les enseignant·e·s, quant à eux, ont été interrogé·e·s sur leur année de début de carrière, la matière qu'il·elle·s enseignaient, leur genre et s'il·elle·s étaient titulaires d'un diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II (les questions originales du questionnaire en

³ Sur LimeSurvey, la distribution aléatoire du fichier a été établie de manière que la moitié de l'échantillon réponde en se projetant dans les élèves de première année et l'autre moitié dans les élèves de quatrième année.

italien pour les élèves se trouvent à l'Annexe 1 : Questionnaire pour les élèves et celles pour les enseignant-e-s à l'Annexe 2 : Questionnaire pour les enseignant-e-s).

Dans les sous-chapitres suivants, j'expliquerai plus en détail le contenu des différentes questions. Les questions ont d'abord été formulées en français, puis traduites en italien. Pour les questions 2, 3 et 4, j'ai également écrit un exemple de réponse possible et j'ai demandé aux participant-e-s de répondre en quelques mots ou phrases courtes (minimum trois éléments) et de s'assurer que le contenu était compréhensible. A l'exception de la formulation légèrement différente, j'ai essayé de garder les questions des deux questionnaires aussi similaires que possible afin que les réponses puissent être comparées plus facilement. C'est pourquoi j'ai également choisi d'utiliser les mêmes exemples de réponses pour les élèves et les enseignant-e-s. Enfin, à la fin du questionnaire, il y avait un espace où les personnes intéressées pouvaient inscrire leur adresse électronique (en garantissant la confidentialité) à laquelle j'enverrais les résultats.

3.2.1. Q1 : Besoins psychologiques

Cette question visait à comprendre les besoins psychologiques généraux des élèves pour être motivé-e-s à l'école. Pour cette question, je n'ai pas voulu écrire d'exemple car je ne voulais pas influencer les réponses de quelque manière que ce soit.

J'ai formulé la question en me fondant sur la théorie de l'autodétermination pour laquelle la motivation intrinsèque dépend des trois besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000; Goldman et al., 2017). Concrètement, la question pour les élèves était : « De quoi pensez-vous avoir besoin pour être motivé-e-s à apprendre ? », tandis que la question pour les enseignant-e-s était : « De quoi les élèves ont-ils ou elles besoin pour être motivé-e-s à apprendre ? ». Afin de ne pas créer de confusion, notamment vis-à-vis des élèves, il a été décidé de ne pas écrire l'adjectif « psychologique » dans la question, en référence aux besoins, et de préciser plutôt qu'il-elle-s devaient penser à un besoin nécessaire à leur motivation.

3.2.2. Q2 : Relation affective

Cette question était plus spécifique au besoin d'appartenance. En particulier, je voulais savoir comment la relation enseignant-élève était perçue au lycée, étant donné qu'il est dit qu'à l'école secondaire II, il est plus difficile d'établir des relations de qualité entre les enseignant-e-s et les élèves (Prewett et al., 2018; Ryan & Deci, 2020) et que ces relations ont tendance à se détériorer avec l'âge (Eccles & Harold, 1996; Furrer & Skinner, 2003).

J'ai donc formulé la question pour les élèves comme suit : « De quoi avez-vous besoin pour avoir une bonne relation avec vos enseignant-e-s ? », tandis que pour les enseignant-e-s la question a été adaptée comme suit : « De quoi les élèves ont-ils ou elles besoin pour avoir une bonne relation avec leurs enseignant-e-s ? ». L'adjectif « bonne » était censé représenter

la qualité de la relation. L'exemple donné aux élèves pour répondre à cette question était le suivant : « Les enseignant·e·s connaissent mon nom », alors que pour les enseignant·e·s c'était : « Les enseignant·e·s connaissent leur nom ».

3.2.3. Q3 : Comportements des élèves

Ces questions étaient également orientées vers le besoin d'appartenance, mais étaient formulées sur ce que les élèves devraient ou pourraient faire pour maintenir une bonne relation avec les enseignant·e·s. En effet, puisqu'il s'agit d'une relation, les deux parties sont impliquées et il est important que chacun réfléchisse à son rôle (Haïat et al., 2023). Dans le détail, les élèves ont été invité·e·s à répondre à la question suivante : « Que pouvez-vous faire pour entretenir de bonnes relations avec vos enseignant·e·s ? », tandis que les enseignant·e·s ont été invité·e·s à répondre à la question suivante : « Que peuvent faire les apprenants pour entretenir de bonnes relations avec les enseignant·e·s ? ». Pour cette question, l'exemple donné aux élèves était : « Être attentif en classe » et aux enseignant·e·s : « L'élève est attentif en classe ». Le contenu de ces réponses n'a finalement pas été pris en compte, car cela aurait trop étendu ce travail. Il reste cependant un élément intéressant à explorer dans le cadre de recherches ultérieures.

3.2.4. Q4 : Pratiques didactiques

Cette quatrième question, en revanche, se réfère à la relation didactique élève-enseignant, vu que certaines pratiques sont spécifiques au soutien des besoins psychologiques. J'ai demandé aux élèves « Quelles sont les pratiques utilisées ou utilisables par les enseignant·e·s qui vous permettent de bien apprendre ? » et aux enseignant·e·s « Quelles sont, selon vous, les pratiques pédagogiques qui aident les élèves à bien apprendre ? ». A titre d'exemple, les élèves ont reçu cette formulation : « Les enseignant·e·s donnent des explications claires » et les enseignants celle-ci : « Donner des explications claires ». Cette pratique suggérée est en fait une pratique qui soutient le besoin de compétence.

3.2.5. Q5 : Importance

Dans la cinquième question, je leur ai demandé d'indiquer ce qu'il·elle·s considéraient comme les points les plus importants qu'il·elle·s avaient mentionné dans les questions 2 et 4. En lisant les réponses, je me suis rendu compte que la question n'avait pas été comprise selon mon intention. En effet, dans de nombreux cas, les participant·e·s, au lieu de classer par ordre d'importance les pratiques mentionnées aux questions 2 et 4, ont énuméré des éléments supplémentaires. De ce fait, les réponses ont été prises en compte en ce qui concerne les déclarations de besoins et les pratiques de soutien, mais la question de l'importance n'a pas été approfondie dans le travail.

3.3. Procédure de collecte des données

En ce qui concerne la collecte des données auprès des classes de première année du lycée, après avoir pris contact avec les enseignant·e·s de référence des classes, nous avons programmé trois réunions en février 2024 au cours desquelles je me suis rendue personnellement dans les classes respectives. Avec les trois classes, j'ai suivi la procédure suivante : avant de distribuer les questionnaires papier, j'ai fait une brève présentation du contexte du travail de Master dans le but de susciter plus d'intérêt de la part des élèves et de leur faire comprendre l'importance de leur participation. En particulier, j'ai souligné que le sujet était encore peu étudié au lycée et j'ai donné une brève explication de la théorie de l'autodétermination, en soulignant les conséquences de la satisfaction ou de la non-satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux. Ensuite, j'ai expliqué le mode de collecte des données, en les informant que les enseignant·e·s devraient également répondre à un questionnaire similaire. Je leur ai ensuite expliqué la structure du questionnaire, précisé qu'il·elle·s pouvaient répondre par des phrases courtes ou même des listes de mots, spécifié qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et qu'il·elle·s pouvaient donc s'exprimer librement. Je leur ai également précisé qu'il·elle·s ne devaient pas répondre en pensant à un enseignant·e ou à une matière en particulier, mais qu'il·elle·s devaient essayer de répondre en ayant une vision aussi globale que possible de leurs relations avec le corps enseignant. J'ai ensuite insisté sur le fait que toutes les réponses seraient anonymes et qu'en cas de questions, je resterais dans la salle pendant toute la durée de l'entretien. Toutes ces informations ont également été inscrites sur le document papier. J'ai ensuite remis les questionnaires à chaque élève et leur ai dit qu'il·elle·s avaient environ 20 minutes pour les remplir. En remplissant le questionnaire, je n'ai reçu aucune question, ce qui m'a donné confiance dans le niveau de compréhension du questionnaire. Pour les questions ouvertes, je demandais un minimum de trois éléments dans les réponses. Dans les trois classes, après environ dix minutes, j'ai vu que certain·e·s élèves étaient bloqué·e·s et j'ai donc indiqué qu'il valait mieux mettre au moins une réponse à chaque question plutôt que de « perdre du temps » à essayer de trouver trois éléments pour les premières questions. Lorsque les élèves ont terminé, il·elle·s m'ont remis le questionnaire, je les ai remerciés et ensuite, dans deux classes, il·elle·s sont rentré·e·s chez eux ou elles car c'était la dernière heure d'école, tandis que dans la première classe, il·elle·s sont resté·e·s assis·es en silence jusqu'à ce que tout le monde ait terminé. Je me suis rendu compte que personne n'a réussi à remplir le questionnaire dans le temps espéré, mais qu'il leur a fallu en moyenne une trentaine de minutes. Heureusement, cela n'a pas eu d'impact négatif car les enseignant·e·s n'avaient rien prévu d'autre pour cette heure. Sur un total de 64 élèves de première année ayant reçu un questionnaire, aucun·e n'a refusé de participer et tous et toutes ont répondu à toutes les questions.

D'autre part, en ce qui concerne la collecte des données à distance, la distribution des liens pour accéder aux questionnaires en ligne sur LimeSurvey pour les enseignant·e·s et les élèves de quatrième année a été organisée avec le directeur. ~~Il~~ Il a été décidé ~~que ce dernier~~ qu'il enverrait le lien via Moodle pour les élèves de quatrième année et via courriel pour les enseignant·e·s. ~~Ce choix~~ Cette décision a été ~~fait pour~~ prise afin que l'expéditeur soit une personne ~~plus~~ davantage reconnue ~~que moi~~ dans le contexte du lycée. Une semaine après la diffusion des liens, j'avais obtenu le nombre de réponses espéré de la part des enseignant·e·s ($N = 20$), mais un nombre plus faible de la part des élèves ($N = 13$). Par conséquent, comme convenu précédemment, j'ai repris contact avec le directeur, qui s'est assuré de faire remplir les questionnaires pendant un cours. J'ai pu ainsi obtenir un nombre acceptable de participant·e·s ($N = 40$).

3.4. Considérations éthiques

Dans le cadre de cette recherche, des mesures ont été prises pour garantir le respect de l'éthique et des droits des participant·e·s. Tout d'abord, en ce qui concerne l'autorisation et la transparence, avant de commencer la collecte des données, j'ai soumis une demande formelle d'autorisation de recherche pour les écoles tessinoises au Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) du canton du Tessin. Ces instances ont examiné et approuvé les intentions de recherche et ont donné leur accord pour la réalisation de l'étude. Il·elle·s ont également pris contact directement avec le directeur du lycée, qui a accepté ma demande de collecte de données. Il a également été convenu qu'une copie finale du travail leur serait envoyé une fois qu'il sera terminé. Deuxièmement, en ce qui concerne l'anonymat et la protection des données, il a été spécifié dans les directives du questionnaire que les réponses resteraient anonymes et ce point a également été souligné verbalement pendant la collecte des données en présence des participant·e·s. À la fin des questionnaires, un espace a été laissé aux participant·e·s pour qu'il·elle·s indiquent une adresse électronique s'il·elle·s souhaitent recevoir les résultats de l'étude ; là encore, il a été précisé que cette démarche était facultative et que la confidentialité des données serait respectée. L'importance de l'anonymat était cruciale, notamment en raison de l'utilisation de la plateforme Taguette, dont la base de données est située en France. Aucune information démographique n'a été téléchargée sur la plateforme. Aux fins de l'analyse, seules les unités de sens dérivées des réponses ont été téléchargées. Enfin, en ce qui concerne la participation volontaire, les participant·e·s étaient libres de participer ou non. Bien que certaines questions ouvertes du questionnaire sur LimeSurvey aient été marquées comme obligatoires pour encourager la participation, les répondant·e·s n'étaient pas obligé·e·s de fournir des réponses spécifiques.

En fait, il-elle-s étaient libres de remplir ces champs avec n'importe quel contenu avant de passer à la question suivante.

3.5. Procédure d'analyses des données

Une fois la collecte des données terminée, j'ai transcrit intégralement les réponses des élèves de première année sur un document Word (à l'exception des informations démographiques non nécessaires à l'analyse qualitative du contenu). J'ai attribué un numéro d'identification à chaque élève, en ajoutant une centaine différente pour chaque classe : la première personne de la première classe avait l'ID 101, celle de la deuxième classe l'ID 201 et celle de la troisième l'ID 301. En ce qui concerne les questionnaires en ligne, j'ai d'abord téléchargé toutes les réponses en format Excel à partir de LimeSurvey, puis je les ai transposées en Word, en séparant à nouveau les informations démographiques du reste des réponses. Aux élèves de quatrième année, j'ai attribué l'ID commençant par 1 et j'ai ensuite éliminé les élèves qui n'ont pas rempli le questionnaire. En revanche, j'ai attribué aux enseignant-e-s un numéro de référence, commençant par un, précédé de « En ». J'ai dû enregistrer toutes les réponses en format Word, car c'est l'un des formats les mieux lus par le logiciel Taguette (Rampin & Rampin, 2021). Taguette est un logiciel libre et gratuit d'analyse de données qualitatives. J'ai également dû faire attention à créer des documents aussi simples que possible, sinon le programme ne les lisait pas. En conclusion, j'ai téléchargé trois documents distincts : un pour les élèves de première année, un pour les élèves de quatrième année et un pour les enseignant-e-s.

La méthode de traitement utilisée est l'analyse qualitative de contenu, plus précisément l'analyse catégorielle de contenu de L'Ecuyer (1990) qui vise à regrouper des portions de discours en catégories par analogie de sens. En suivant les étapes générales proposées par L'Ecuyer (1990), j'ai procédé à la lecture préliminaire de toutes les réponses et j'ai ensuite établi la liste des énoncés. Pour le processus de catégorisation et de définition des unités de classification, j'ai décidé d'appliquer le modèle mixte ; ce modèle prévoit que les analyses commencent avec un groupe de catégories préexistantes, mais que de nouvelles catégories peuvent être induites au cours de l'analyse, qui peuvent s'ajouter ou se substituer aux catégories existantes. Les trois premières catégories de départ étaient au nombre d'une pour chaque besoin psychologique, puis j'ai progressivement ajouté les différentes composantes des besoins respectifs. La plupart des catégories et leurs définitions sont issues de la revue de littérature et, dans certains cas, adaptées à mes données de recherche. En particulier, les principales sources dont je me suis inspirée sont les suivantes : le modèle motivationnel des effets des besoins psychologiques des enfants sur leur engagement (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), le questionnaire *Teacher as Social Context* (TASC) (Iglesias-García et al., 2019; Wellborn et al., 1988) et la méta-analyse sur les effets de l'enseignement

axé sur les besoins sur la motivation et l'engagement des jeunes adolescent·e·s (Stroet et al., 2013). Les définitions des catégories relatives au besoin d'autonomie sont données dans le Tableau 3, celles relatives au besoin d'appartenance dans le Tableau 4 et celles relatives au besoin de compétence dans le Tableau 5. Une partie de la catégorisation a été faite avec une autre étudiante italophone. En particulier, je lui ai donné une dizaine d'unités de sens de chacun des quatre groupes (élèves de première année, élèves de quatrième année, enseignant·e·s se référant aux élèves de première année et enseignant·e·s se référant aux élèves de quatrième année) et je lui ai demandé de les catégoriser à l'aide de la grille de codage que j'avais créée, en lui demandant également de me signaler toutes définition peu claire. Ce processus m'a permis de comparer sa catégorisation avec la mienne, dans le but d'assurer la fidélité et la cohérence du processus de catégorisation. L'Ecuyer (1990) conseille en effet de vérifier que les catégories respectent sept critères de qualité, les catégories doivent être : « exhaustives et en nombre limité, cohérentes, homogènes, pertinentes, clairement définies, objectivées, productives » (p.81).

La catégorisation des énoncés s'est faite en référence au sens strict du contenu, donc sans distinguer s'il s'agissait d'un besoin psychologique ou d'une pratique soutenant ce besoin. Cette distinction a été faite par la suite. Dans les cas où il n'était pas possible d'établir objectivement les éléments implicites des unités de sens, j'ai classé les unités de sens en plusieurs catégories. Par exemple, les unités de sens du type « Les enseignants expliquent bien » (ID 209) ont été classées à la fois sous le code « Lignes directrices » et sous le code « Qualité des explications », car l'un fait référence à la clarté des directives initiales, tandis que l'autre fait référence à la clarté de l'explication du contenu. Dans les deux cas, il s'agit de sous-composantes du besoin de compétence. Au cours du processus de catégorisation, je me suis rendu compte que des unités de sens ne correspondaient pas aux besoins psychologiques fondamentaux. Il s'agissait de pratiques que les enseignant·e·s devaient adopter en classe, mais qui ne correspondaient pas aux pratiques de soutien de l'autonomie, de structure ou d'implication. J'ai réalisé que ces unités de sens faisaient référence à des pratiques liées à l'enseignement explicite. Le Tableau 6 illustre la grille de codes que j'ai utilisée pour classer ces unités de sens. Pour la définition des différentes composantes, je me suis appuyée sur les travaux de Bocquillon et al. (2019b) et sur la grille d'observation « Miroir des Gestes Professionnels » (Bocquillon et al., 2019a) générée à l'intention des futur·e·s enseignant·e·s pour attirer leur attention sur les gestes professionnels importants à observer et à développer en cours de formation, ceci parce que cette grille a été réalisée à partir de la littérature sur l'enseignement efficace, en particulier sur l'enseignement explicite.

Après l'étape de catégorisation, j'ai procédé à l'étape de quantification et de traitement statistique (L'Ecuyer, 1990). En particulier, j'ai procédé à des analyses descriptives en créant des tableaux de fréquence et en effectuant des tests de chi-carré lorsque cela s'avérait

pertinent. La description et l'interprétation des résultats obtenus sont illustrées dans les chapitres suivant.

Tableau 3

Grille de codage pour le besoin d'autonomie, avec ses respectives composantes et sous-composantes, et les pratiques de soutien

Composante	Définition	Sous-composante	Définition	Exemple d'item
Absence de contrôle	« Contrôle par la force ou l'autorité » (Skinner & Belmont, 1993, p. 574) [traduction libre]	Pression négative	Absence de pression externes	« Je n'ai pas besoin d'être sous pression » (ID222)
		Sévérité	Règles et stratégies disciplinaires des enseignant-e-s (Marchant et al., 2001; Stroet et al., 2013)	« Pas trop de sévérité de la part de l'enseignant » (ID120)
Liberté de choix	« Encouragement des élèves à suivre leurs propres intérêts ou offre d'options » (Skinner & Belmont, 1993, p. 574) [traduction libre]	Buts	Avoir un but personnel (Haerens et al., 2013)	« Un objectif qui peut me stimuler » (ID49)
		Intérêts	Le contenu du cours s'approche des intérêts et préférences des élèves (Haerens et al., 2013)	« Des sujets d'étude intéressants » (ID24)
		Rythme	L'enseignant-e fait preuve de patience pour laisser le temps d'apprendre à son rythme (Reeve, 2009)	« Prendre le temps de comprendre les arguments » (ID120)
Pertinence de l'enseignement	« Justification des activités d'apprentissage » (Skinner & Belmont, 1993, p. 574) [traduction libre]	Exemples	Donner des exemples pour favoriser la compréhension.	« Les enseignants utilisent des exemples clairs et pratiques pour étayer leurs explications » (ID214)
		Interdisciplinarité	Réaliser des liens entre différents thèmes et/ou disciplines.	« Liens interdisciplinaires » (ID52)
		Justification	Fournir des justifications, expliquer l'utilité/importance d'une demande/sujet (Jaegers & Lafontaine, 2018)	« Conscience de l'importance [...] du sujet traité » (IDEn24)
Respect	« Reconnaissance de l'importance des opinions, des sentiments et des programmes des élèves » (Skinner & Belmont, 1993, p. 574) [traduction libre]	Critiques	L'enseignant-e ne réprime pas les critiques, il ou elle est disposé-e à reconnaître ses erreurs (Assor et al., 2002)	« [enseignant-e] qui ne refuse pas de pouvoir changer d'avis » (ID215)
		Ouverture	Accueillir et reconnaître l'importance des opinions, des pensées, des sentiments et des comportements des élèves	« Respecter mes intérêts » (ID55)

Tableau 4

Grille de codage pour le besoin d'appartenance, avec ses respectives composantes et sous-composantes, et les pratiques de soutien liées à l'implication

Composante	Définition	Sous-composante	Définition	Exemple d'item
Affection	« Goût, appréciation et plaisir de l'élève » (Skinner & Belmont, 1993, p. 574) [traduction libre]	Egalité	L'enseignant·e ne fait pas de préférences parmi les élèves (Wentzel, 2002)	« les enseignants ne font pas la différence entre un élève et un autre » (ID101)
		Interaction chaleureuse	Entre l'enseignant·e et l'élève il y a une interaction chaleureuse (Haerens et al., 2013)	« Gentillesse » (ID120)
		Respect	Respect de l'autre personne	« Faire preuve de respect mutuel » (ID103)
		S'intéresser à l'autre	L'enseignant·e s'intéresse aux élèves en tant que personnes (Adigun, 2023)	« Qu'ils s'intéressent à moi, pas seulement dans l'environnement scolaire » (ID54)
Attention	« Compréhension, sympathie et connaissance de l'élève » (Skinner & Belmont, 1993, p. 574) [traduction libre]	Compréhension	L'enseignant·e comprend l'élève et fait preuve d'empathie (Jaegers & Lafontaine, 2018)	« Être comprise » (ID101)
		Ecoute	L'enseignant·e est à l'écoute de l'élève.	« J'ai besoin de me sentir écouté » (ID213)
		Sympathie	L'enseignant·e fait preuve de sympathie (Jaegers & Lafontaine, 2018)	« Enseignants sympathiques » (ID111)
Dévouement des ressources	« Aide, temps et énergie » (Skinner & Belmont, 1993, p. 574) [traduction libre]	Communication	Communication possible et présente entre les deux acteur·rice·s (Iglesias-García et al., 2019)	« Une bonne communication est nécessaire de part et d'autre » (ID213)
		Temps pour les élèves	L'enseignant·e prend du temps et énergie pour aider l'élève (Adigun, 2023)	« Qu'ils sont prêts à m'aider lorsque j'en ai besoin » (ID116)
Confiance	Confiance dans l'autre personne (Lee, 2007)			« Confiance dans les enseignants » (IDEn2)
Relations interpersonnelles	Des relations avec les autres qui donnent un sentiment d'appartenance (Stroet et al., 2013)	Classe	Climat de classe (Goldman et al., 2017)	« Un bon environnement scolaire » (ID302)
		Soutien	L'élève reçoit du soutien de la part des proches (Xin, 2022)	« Pouvoir demander de l'aide à quelqu'un » (ID103)

Tableau 5

Grille de codage pour le besoin de compétence, avec ses respectives composantes et sous-composantes, et les pratiques de soutien liées à la structure

Composante	Définition	Sous-composante	Définition	Exemple d'item
Qualité des explications	Efficacité de l'enseignant (traitement de la matière de manière claire et intéressante) (Pintrich et al., 1994; Stroet et al., 2013) [Traduction libre]			« Un enseignant qui explique bien et de manière compréhensible » (ID29)
Encouragement	Formes d'encouragement données à l'élève par l'enseignant (Belmont et al., 1992)	Décourager*	Processus relationnels limitant l'individualité et le talent, comme les comparaisons et critiques négatives (Adigun, 2023)	« Personne ne devrait juger les autres pour la personne qu'ils sont » (ID112)
		Progrès	Encourager les élèves et valoriser les progrès réalisés (Stroet et al., 2013)	« J'ai besoin d'un professeur qui m'encourage dans mes moindres progrès » (ID216)
Enseignement dirigé	Cadrement de l'enseignement (Jaegers & Lafontaine, 2018)	Attentes	Les attentes sont communiquées clairement en classe (Haerens et al., 2013)	« Des objectifs clairs » (IDEn7)
		Lignes directrices	En classe l'élève sait ce qu'il doit faire grâce à des communications claires des lignes directrices (Goldman et al., 2017)	« être clair dans les directives, expliquer avec précision » (ID 305)
		Questionnement	Echanges de questions pour vérifier la compréhension et clarifier le contenu.	« S'assurer que la classe a compris » (ID106)
		Activation des pré-connaissances	Activation des connaissances antérieures dans l'apprentissage (Ausubel, 1967)	« Faire un petit récapitulatif des leçons précédentes » (ID104)
Retour d'informations	« Offrir un retour d'information constructif sur la manière dont les étudiants peuvent contrôler les résultats appréciés » (Jang et al., 2010, p. 590) [traduction libre]	Retour positif	Retour d'information positif (Haerens et al., 2013)	« Conseils pour améliorer son attitude en classe et dans les études à domicile » (ID En28)
		Retour négatif	Eviter des retours d'informations négatifs (Wentzel, 2002)	« Que l'enseignant ne gronde pas les élèves lorsqu'ils font des erreurs » (ID 220)
Guidance	Guider les élèves dans leurs activités (Stroet et al., 2013)	Réexpliquer	Expliquer, d'une manière différente, un thème en cas de difficulté ou d'incompréhension (Ahn et al., 2019)	« Ré-expliquez-moi quelque chose si je ne l'ai pas compris » (ID320)
		Soutien instrumental	Aide et soutien instrumentaux (Skinner & Belmont, 1993)	« Fournir du matériel de soutien » (IDEn18)
Maîtrise	L'élève peut accomplir ce qui lui est demandé en classe (Goldman et al., 2017)			« Voir que mes efforts aboutissent à quelque chose » (ID217)

Note. * = sous-composante inversée

Tableau 6*Grille de codage pour l'enseignement explicite*

Composante	Définition	Sous-composante	Définition	Exemple d'item
Consolidation	« Revoir ce qui a été enseigné afin de parfaire l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme » (Bocquillon et al., 2019b, p. 12)	Exercice	« Donne des devoirs (courts et fréquents, permettant la pratique d'habilités simples ; préparés avec soin par l'enseignant et revus en classe avec l'élève) » (Bocquillon et al., 2019b, p. 12)	« Exercices pour pouvoir s'entraîner » (ID 212)
Interaction	« Phase d'Interaction avec les élèves » (Bocquillon et al., 2019b, p. 11)	Correction	« [...] l'enseignant vérifie les devoirs » (Bocquillon et al., 2019b, p. 11)	« Les enseignants corrigent les exercices en fonction du travail effectué en classe » (ID 218)
		Pratique guidée	« Les élèves réalisent en petits groupes et/ou avec l'enseignant des tâches semblables à celles effectuées lors du modelage. » (Bocquillon et al., 2019b, p. 11)	« Accompagnement dans la réalisation d'exercices plus complexes » (ID En18)
Support	« Un élément lié aux types de supports employés (ex. : tableau, [...]), quelle que soit la fonction remplie par ces supports. » (Bocquillon et al., 2019a, p. 68)	Tableau noir	L'enseignant utilise et écrit bien au tableau noir.	« Écrire, de manière compréhensible, sur le tableau noir » (ID 222)

4. Résultats et discussion

L'analyse ne se fait pas au niveau individuel mais au niveau des quatre groupes : élèves de première année du lycée, élèves de quatrième année du lycée, enseignant·e·s se référant aux élèves de première année du lycée et enseignant·e·s se référant aux élèves de quatrième année du lycée.

4.1. Besoins psychologiques fondamentaux énoncés par les élèves et les enseignant·e·s du lycée

La première question de recherche visait à comprendre quels besoins psychologiques les élèves du lycée déclaraient avoir. L'analyse catégorielle du contenu et les analyses descriptives ont révélé que les deux groupes d'élèves, les élèves de première et de quatrième année, ont exprimé qu'il·elle·s avaient les trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance. Ce premier résultat est conforme à l'hypothèse que j'avais formulée sur la base de la théorie de l'autodétermination, qui stipule que l'on a besoin des trois besoins psychologiques fondamentaux pour être bien et motivé·e (Deci & Ryan, 2000). La troisième question de recherche, quant à elle, visait à déterminer s'il existait un accord ou un désaccord entre les opinions des élèves et des enseignant·e·s sur les besoins psychologiques des élèves. Même les enseignant·e·s, lorsqu'on leur a demandé ce dont leurs élèves avaient besoin pour être motivé·e·s à apprendre, ont mentionné les trois besoins psychologiques fondamentaux, conformément à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). Il convient de souligner qu'étant donné mon échantillon, les résultats que je présente ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population.

Tableau 7

Fréquences des besoins psychologiques fondamentaux citées par les élèves et les enseignant·e·s

Besoins	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Appartenance	81	20	14	9
Compétence	63	21	8	6
Autonomie	41	24	8	6
Total	185	65	30	21

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

En ce qui concerne la répartition des besoins exprimés par groupe, on peut s'attendre à ce que le groupe des élèves de première année exprime davantage de besoins car il s'agit du groupe le plus important ($N = 64$), suivi par les élèves de quatrième année ($N = 40$) et les enseignant·e·s ($N = 21$). Cette proportion n'est pas respectée pour les trois besoins ; en fait, en ce qui concerne le besoin d'appartenance, les élèves de première année ont exprimé la majorité des affirmations (65.3%), les enseignant·e·s ayant toutefois exprimé proportionnellement plus d'affirmations (18.5%) que les élèves de quatrième année (16.1%). Pour le besoin d'autonomie, en revanche, la proportion est respectée puisque les élèves de première année ont exprimé 51.9% des déclarations, suivis par les élèves de quatrième année avec 30.4% et enfin les enseignant·e·s avec 17.7%. Il en va de même pour le besoin de compétence, c'est-à-dire que les élèves de première année en proportion ont effectivement exprimé le plus grand nombre de déclarations (64.3%), suivis par les élèves de quatrième année (18.5%) et enfin les enseignant·e·s (14.3%).

Comme le montre le Tableau 7, le besoin le plus fréquemment cité par les élèves de première année est le besoin d'appartenance, suivi par le besoin de compétence, puis par le besoin d'autonomie. En revanche, les élèves de quatrième année citent le plus souvent le besoin d'autonomie, suivi du besoin de compétence, et enfin du besoin d'appartenance. Le test du chi-carré confirme que cette variation dans la distribution des besoins exprimés est significativement liée à l'année des élèves ($\chi^2_{(2)} = 6.09$; $p < 5\%$). Cette tendance est également observable en examinant les proportions d'élèves ayant exprimé chacun des trois besoins. Parmi les élèves de première année ($N = 64$), 75.0% ($N = 48$) ont mentionné le besoin d'appartenance, 57.8% ($N = 37$) le besoin de compétence et 53.1% ($N = 34$) le besoin d'autonomie. Chez les élèves de quatrième année ($N = 40$), 52.5% ($N = 21$) ont mentionné le besoin d'autonomie, 42.5% ($N = 17$) le besoin d'appartenance et 32.5% ($N = 13$) le besoin de compétence. Le fait que les élèves de première année citent plus souvent le besoin d'appartenance alors que les élèves de quatrième année citent le besoin d'autonomie pourrait correspondre à l'aspect vu dans la théorie selon lequel le détachement vis-à-vis des enseignant·e·s augmente avec le temps en raison du fait qu'à l'adolescence, les élèves ont tendance à s'orienter davantage vers les pairs et moins vers les adultes, en quête d'indépendance (Lam et al., 2014; Prewett et al., 2018). De plus, ce résultat obtenu dans mon échantillon correspond à celui obtenu dans l'étude de Fleming (2005) dans laquelle il a été constaté que les adolescent·e·s plus âgé·e·s (18-19 ans) exprimaient un plus grand désir d'autonomie que les adolescent·e·s plus jeunes (12-13 ans).

En ce qui concerne les enseignant·e·s, dans les deux groupes, le besoin le plus fréquemment cité est celui d'appartenance, comme pour les élèves de première année (voir Tableau 7). Les besoins d'autonomie et de compétence sont mentionnés avec une fréquence similaire et

moindre dans les deux groupes d'enseignant·e·s. Le test du chi-carré indique que cette variation dans la distribution des besoins exprimés n'est pas significativement liée au groupe de référence des enseignant·e·s ($\chi^2_{(2)} = 0.07$; *ns*). En outre, parmi les enseignant·e·s faisant référence aux élèves de première année ($N = 13$), neuf ont mentionné le besoin d'appartenance, six celui de compétence et cinq celui d'autonomie. Chez ceux et celles faisant référence aux élèves de quatrième année ($N = 8$), cinq ont évoqué le besoin de compétence, quatre celui d'appartenance et quatre celui d'autonomie. Il convient donc de noter que certain·e·s enseignant·e·s ont mentionné plusieurs fois notamment le besoin d'appartenance. Globalement, au niveau des fréquences, il semblerait qu'il n'y ait pas de différence marquée entre les élèves de première et de quatrième année selon les enseignant·e·s.

Dans les prochains chapitres, je présenterai plus en détail le contenu au niveau qualitatif des besoins mentionnés par les apprenant·e·s et les enseignant·e·s ; en effet, il se peut que même si les fréquences de mentions diffèrent, le contenu soit le même (L'Ecuyer, 1990).

4.1.1. Besoin d'autonomie

Le besoin d'autonomie, tel que présenté dans le Tableau 3, résume les unités de sens en quatre composantes : liberté de choix, absence de contrôle de la part des enseignant·e·s, pertinence de l'enseignement et respect de leurs opinions. On constate qu'au niveau de la fréquence, les élèves de première et de quatrième année ont exprimé le même ordre de composantes, avec une fréquence plus prononcée pour le besoin d'avoir la liberté de choix (voir Tableau 8). Toujours en termes de fréquence des mentions, les enseignant·e·s se référant aux élèves de première année expriment majoritairement des besoins liés à la pertinence de l'enseignement, tandis que les enseignant·e·s se référant aux élèves de quatrième année expriment avec la même fréquence des besoins liés à la liberté de choix et à la pertinence de l'enseignement. Aucun·e enseignant·e de mon échantillon n'a exprimé que les élèves ont des besoins liés à l'absence de contrôle et de respect.

Si l'on observe les proportions de fréquences par rapport au nombre de participant·e·s, notamment en ce qui concerne les énoncés liés à la liberté de choix, on constate que les élèves de première année ont contribué à un nombre d'énoncés correspondant à leur proportion dans l'échantillon (51.9% contre 51.2%), les élèves de quatrième année ont en revanche contribué à un nombre d'énoncés supérieur à ce que l'on attendrait en fonction de leur proportion dans l'échantillon (37.0% d'énoncés contre 32.0% de l'ensemble des participant·e·s). Il se pourrait donc qu'en ce qui concerne le besoin d'autonomie, ce dont les élèves de quatrième année de mon échantillon ont le plus besoin, c'est d'avoir la liberté de choix. Au contraire, les enseignant·e·s (les deux groupes confondus) ont contribué à moins d'énoncés que leur proportion dans l'échantillon (11.1% d'énoncés contre 16.8% du nombre

total de participant·e·s). Il semblerait donc que pour les enseignant·e·s, la liberté de choix soit un besoin moins prépondérant que pour les élèves.

Tableau 8

Fréquences des composantes et sous-composantes du besoin d'autonomie citées par les élèves et les enseignant·e·s

Besoin d'autonomie	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Liberté de choix	28	20	3	3
Intérêts	22	16	3	3
Buts	3	3	0	0
Rythme	3	1	0	0
Pertinence de l'enseignement	8	2	5	3
Justification	6	0	4	3
Exemples	1	1	1	0
Interdisciplinarité	1	1	0	0
Absence de contrôle	4	1	0	0
Pression négative	2	1	0	0
Sévérité	2	0	0	0
Respect	1	1	0	0
Critiques	1	0	0	0
Ouverture	0	1	0	0
Total	41	24	8	6

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

Voyons maintenant le contenu des différentes composantes et sous-composantes. En ce qui concerne la liberté de choix, elle englobe les intérêts, les buts et le rythme (voir Tableau 3). En ce qui concerne les intérêts, tant les élèves de première année que ceux et celles de quatrième année déclarent que pour être motivé·e·s à étudier, il·elle·s ont besoin que le contenu des cours soit proche de leurs intérêts (« J'ai besoin que le contenu et les cours soient intéressants⁴ » ID 202 ; « cela doit stimuler mon intérêt personnel si je ne suis pas intéressé⁵ » ID 31). Les deux groupes d'enseignant·e·s font également état du même besoin pour les

⁴ «Ho bisogno che i contenuti e le lezioni siano interessanti» (ID 202)

⁵ «deve stimolarne il mio interesse personale se no non mi interessa» (ID 31)

élèves (« Sentir l'intérêt [...] pour la matière⁶ » ID En24). Nous constatons une concordance pour cette pratique entre les deux groupes d'acteur·rice·s. Le besoin de faire des choses intéressantes à l'école est similaire au besoin exprimé dans l'*Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale* (ASBPNSS), où il est indiqué que le besoin d'autonomie consiste à faire des choses agréables à l'école (item Q9 : « Je peux faire des choses que j'aime à l'école⁷ » ; Tian et al. (2014)). Les enseignant·e·s, se référant à la fois aux élèves de première et de quatrième année, ajoutent également que, selon eux ou elles, il est nécessaire que les élèves aient de la « Curiosité, qui doit être stimulée chez eux par un enseignant capable de trouver la langue de communication qui leur convient le mieux⁸ » (ID En17). Les élèves, quant à eux ou elles, n'ont jamais mentionné cet élément. Cependant, Deci et al. (1981) mentionnent le sujet de la curiosité précisément en référence au besoin d'autonomie, arguant qu'il s'agit d'une conséquence de la liberté de choix accordée aux apprenant·e·s par le biais de l'autonomie. Il convient de souligner que, pour les quatre groupes, la sous-composante des intérêts est la plus fréquemment mentionnée dans cette dimension (voir Tableau 8). En effet, en ce qui concerne les élèves de première année, les déclarations concernant les intérêts correspondent à 78.6% des déclarations exprimées pour la dimension de la liberté de choix. Pour les élèves de quatrième année, ce pourcentage s'élève à 80.0%, alors que pour les enseignant·e·s, il correspond à 100.0% des énoncés. Ce résultat est conforme à celui obtenu dans l'étude de Fleming (2005), selon laquelle plus les adolescent·e·s sont âgé·e·s, plus leur désir d'avoir leurs propres idées augmente. En ce qui concerne les deux autres sous-composantes, aucun·e enseignant·e participant à l'étude n'a fait état de ce type de besoin pour ses élèves. En ce qui concerne les buts, les élèves de première année et de quatrième année s'accordent sur la nécessité d'avoir des buts personnels (élève de 1^{re} année : « penser que ce n'est qu'en apprenant et en étudiant que j'arriverai à l'université et au travail que je veux faire⁹ » ID 208 ; élève de 4^e année : « un objectif qui peut me stimuler¹⁰ » ID 49) et en ce qui concerne le rythme, la situation est similaire : en effet, les deux groupes d'élèves déclarent avoir besoin d'un·e enseignant·e qui fasse preuve de patience et qui leur laisse le temps d'apprendre à leur propre rythme (élève de 1^{re} année : « laisse du temps pour comprendre les sujets¹¹ » ID 120 ; élève de 4^e année : « du temps pour comprendre¹² » ID 13). Ces deux sous-composantes ont été les moins mentionnées par tous les participant·e·s

⁶ « Avvertire l'[...]interesse della materia trattata » (ID En24)

⁷ « I can do things I enjoy at school » (Tian et al., 2014, p. 260)

⁸ « Curiosità, che gli deve essere stimolata da un docente capace di trovare il linguaggio di comunicazione più adatto a loro » (ID En17)

⁹ « pensare che solamente imparando e studiando arriverò all'università e al lavoro che voglio fare » (ID 208)

¹⁰ « un obiettivo che possa stimolarmi » (ID 49)

¹¹ « lascia tempo per capire gli argomenti » (ID 120)

¹² « tempo per capire » (ID 13)

et l'on peut donc supposer qu'elles ne sont pas au cœur du besoin d'autonomie. Cependant, dans la *Student Psychological Needs Scale* (Goldman et al., 2017), parmi les éléments liés au besoin d'autonomie, un élément se rapproche de ce besoin exprimé, à savoir que les apprenant·e·s doivent être en mesure d'apprendre à leur manière (« La façon dont ce cours est structuré me permet d'apprendre à ma façon¹³ »), on pourrait donc penser que le rythme est également lié à ce besoin.

Une deuxième composante du besoin d'autonomie est la pertinence de l'enseignement, que j'ai subdivisé en sous-composantes liées aux justifications, aux exemples et à l'interdisciplinarité (voir Tableau 3). En ce qui concerne les justifications, les élèves de première année expriment ce besoin par le fait qu'il·elle·s ont besoin d'explications sur l'utilité (« Apprendre ce dont nous aurons vraiment besoin dans notre avenir¹⁴ » ID 304) et sur l'importance de la matière traitée dans la leçon, en se référant également à la vie réelle (« Pour ma motivation, la confrontation directe avec la réalité est nécessaire en ce qui concerne les matières que nous apprenons¹⁵ » ID 204). Aucun·e élève de quatrième année n'exprime ce besoin. Les enseignant·e·s, en revanche, se référant aussi bien aux élèves de première qu'à ceux ou celles de quatrième année, déclarent que les élèves ont besoin de comprendre l'importance (« Sentir l'importance [...] de la matière¹⁶ » ID En24) et l'utilité (« Voir le côté pratique de ce que l'on apprend¹⁷ » ID En14) de la matière enseignée à l'école. Le fait de percevoir l'importance du sujet fait également partie du besoin d'autonomie dans la littérature, mais Assor et al. (2002) l'expriment sous forme de pratique : « [l'enseignant] explique pourquoi il est important d'étudier certaines matières à l'école¹⁸ ». Au niveau des exemples, un élève de première et une élève de quatrième année déclarent qu'il·elle·s ont besoin de recevoir des exemples lors des explications pour faciliter la compréhension du contenu (« Il faut que ce soit [un sujet] bien présenté, avec des exemples¹⁹ » ID 311). Ce besoin, dans ma recherche, est également reconnu par un enseignant·e, se référant aux élèves de première année, qui précise que les exemples devraient éventuellement être des exemples concrets liés à la vie quotidienne (« Exemples concrets de la vie quotidienne²⁰ » ID En9). Comme pour la sous-composante précédente, le fait de devoir faire des liens avec la réalité (« L'enseignant parle

¹³ “The way this class is structured allows me to learn in my own unique way” (Goldman et al., 2017, p. 175)

¹⁴ “Imparare cosa che serviranno davvero nel nostro futuro” (ID 304)

¹⁵ “Per la mia motivazione sia necessario il riscontro diretto con la realtà nei confronti delle materie che impariamo” (ID 204)

¹⁶ “Avvertire l'importanza [...] della materia trattata” (ID En24)

¹⁷ “Vedere il lato pratico di quello che si impara” (ID En14)

¹⁸ “T [teacher] explains why it is important to study certain subjects in school.” (Assor et al., 2002, p. 277)

¹⁹ “Deve essere [un tema] ben presentato, con esempi” (ID 311)

²⁰ “Esempi concreti della quotidianità” (ID En9)

du lien entre ce que nous étudions à l'école et ce qui se passe dans la vie réelle²¹ ») est également présenté sous la forme d'une pratique de soutien à l'autonomie par Assor et al. (2002). La dernière sous-composante concerne l'interdisciplinarité. Là encore, seuls un·e élève de première et un élève de quatrième année déclarent que pour être motivé·e·s, il·elle·s ont besoin de voir l'interdisciplinarité de la matière (« Je suis plus motivé si on me propose des indices qui, bien qu'inhérents à la matière, s'étendent à d'autres disciplines en reliant les sujets à d'autres afin de créer un réseau d'informations²² » ID 213). Les résultats concernant la pertinence de l'enseignement montrent une convergence entre les perspectives des élèves et des enseignant·e·s sur la nécessité de mettre en avant l'utilité de la matière. Cette concordance rejoint les observations de Er-Razine (2021), qui souligne que mettre l'accent sur ces aspects permet aux enseignant·e·s d'adopter des pratiques qui stimulent la motivation intrinsèque des élèves, favorisant une plus grande implication et un apprentissage plus significatif.

Le troisième élément est la composante de l'absence de contrôle ; il s'agit donc des stratégies de contrôle qui sont mises en œuvre à travers la sévérité et la pression externe (voir Tableau 3). Au niveau de la sévérité, seuls les élèves de première année déclarent ce besoin en disant que pour être motivé·e·s, il·elle·s ont besoin d'une méthode d'enseignement pas trop sévère (« Méthode d'enseignement pas trop sévère²³ » ID 317). En revanche, en ce qui concerne la pression, les élèves de première année déclarent que pour être motivé·e·s, il·elle·s ont besoin de ne pas se sentir sous pression (« J'ai besoin de ne pas être sous pression²⁴ » ID 222) et d'être calmes (« Être calme²⁵ » ID 310). Seul un·e étudiant·e de quatrième année a indiqué qu'il·elle avait besoin de moins de pression, en particulier en ce qui concerne les évaluations (« Moins de poids sur les notes d'examen²⁶ » ID 35). Ce besoin peut être lié au fait qu'avec la progression dans les degrés scolaires, les évaluations deviennent de plus en plus saillantes et donc peut-être plus difficiles à soutenir (Wigfield et al., 2006). Aucun·e enseignant·e n'a exprimé de besoins concernant cette composante. Le besoin de ne pas subir de pression pendant les cours²⁷ est également mentionné comme faisant partie du besoin d'autonomie dans une étude menée par Vermeulen et al. (2012). Dans cette étude, les besoins psychologiques fondamentaux des étudiant·e·s se formant à l'enseignement ont été explorés, et sont donc plus proches de l'âge des étudiant·e·s de quatrième année ; cependant, dans

²¹ "T [teacher] talks about the connection between what we study in school and what happens in real life." (Assor et al., 2002, p. 277)

²² "Sono più motivata se mi vengono offerti spunti che, pur inerenti alla materia, spaziano in altre discipline collegare i temi ad altri al fine di creare una rete di informazioni" (ID 213)

²³ "Metodo di insegnamento non troppo severo" (ID 317)

²⁴ "Ho bisogno di non essere sotto pressione" (ID 222)

²⁵ "Essere tranquillo" (ID 310)

²⁶ "Meno peso sulle note dei test" (ID 35)

²⁷ "In the teacher education course I often feel pressured" (Vermeulen et al., 2012, p. 459)

mon échantillon, ce besoin a également été exprimé par des étudiant·e·s plus jeunes, de sorte qu'il ne semble pas exister de corrélation entre l'âge et ce type de besoin.

Enfin, la dernière composante du besoin d'autonomie concerne le respect, en l'occurrence le respect des idées de la personne (Stroet et al., 2013), spécifiquement composé de deux sous-composantes qui sont l'acceptation de la critique et l'ouverture aux idées et aux points de vue des élèves (voir Tableau 3). En ce qui concerne l'acceptation de la critique, seul un·e apprenant·e de première année a déclaré que pour être motivé·e, il·elle a besoin que l'enseignant·e soit ouvert·e au changement d'idées (« [l'enseignant] ne refuse pas de pouvoir changer d'avis²⁸ » ID 215). En ce qui concerne l'ouverture, un·e élève de quatrième année a déclaré que pour être motivé·e, il·elle avait besoin d'un·e enseignant·e ouvert·e envers les élèves (« plus d'ouverture de la part des enseignants envers les élèves²⁹ » ID 15). Aucun·e enseignant·e n'a exprimé de besoins concernant cette composante.

En comparant ces constats avec la *Student Psychological Needs Scale* (SPNS) (Goldman et al., 2017), on remarque une différence avec les besoins exprimés dans mon échantillon. En particulier, dans la SPNS, l'accent est mis sur les différents types de libertés dont les élèves ont besoin en classe, comme la liberté d'apprendre à leur manière (« Dans cette classe, j'ai la liberté d'apprendre à ma façon³⁰ »), de faire les devoirs à leur manière (« dans cette classe, je fais les devoirs comme je le souhaite³¹ ») ou encore la manière dont il·elle·s apprennent dans le cours (« J'ai la possibilité de décider moi-même de la manière dont je vais apprendre dans ce cours³² »). On peut supposer que ces besoins ne sont pas apparus dans ma collecte de données en raison du contexte de l'école secondaire II, où les cours sont très structurés, rendant ce besoin peut-être moins pertinent ou réaliste dans ce cadre.

4.1.2. Besoin d'appartenance

Comme déjà mentionné, le besoin d'appartenance est celui pour lequel les proportions de mentions par les trois groupes par rapport au nombre total de participant·e·s n'étaient pas cohérentes. En détail, les élèves de première année de l'école secondaire II, qui représentent 51.2% de l'échantillon, ont exprimé 65.3% de toutes les affirmations concernant ce besoin, par conséquent, il·elle·s ont exprimé ce besoin plus fortement que les autres groupes. Les élèves de quatrième année, en revanche, qui représentent 32.0% de l'échantillon, ont exprimé,

²⁸ “[docente] che non si rifiuti di poter cambiare idea” ID (215)

²⁹ “maggiore apertura da parte dei docenti nei confronti degli allievi” (ID 15)

³⁰ “In this class, I have the freedom to learn in my own way” (Goldman et al., 2017, p. 175)

³¹ “I complete assignments in this class in the way I want to do them” (Goldman et al., 2017, p. 175)

³² “I have the opportunity to decide for myself how I will learn in this class” (Goldman et al., 2017, p. 175)

contrairement aux élèves de première année, beaucoup moins ce besoin, ne déclarant en fait que 16.1% du total des déclarations. Les enseignant·e·s, quant à eux ou elles, ont déclaré un peu plus de besoins que leur proportion dans l'échantillon (18.5% contre 16.8%). Plus précisément, en ce qui concerne les enseignant·e·s, sur le nombre total de déclarations qu'il·elle·s ont fait, 60.9% se réfèrent à des élèves de première année et 39.1% à des élèves de quatrième année. Ainsi, du point de vue des enseignant·e·s également, il semblerait que les élèves de première année aient davantage besoin d'un sentiment d'appartenance que les élèves de quatrième année.

Comme le montre le Tableau 4, le besoin d'appartenance a été divisé en cinq composantes : l'affection, l'attention, le dévouement des ressources, la confiance et les relations interpersonnelles. Les analyses descriptives montrent que la dimension la plus fréquemment mentionnée par les quatre groupes concerne les relations interpersonnelles (voir Tableau 9). En ce qui concerne cette dimension, les élèves de première année ont déclaré plus de besoins que prévu par rapport à leur proportion dans l'échantillon (67.3% contre 51.2%), ce qui pourrait suggérer que cette composante est particulièrement pertinente pour eux ou elles. En revanche, pour les élèves de quatrième année, cette composante ne semble pas aussi centrale, puisqu'il·elle·s déclarent beaucoup moins le besoin de relations interpersonnelles que leur proportion dans l'échantillon (10.2% contre 32.0%). Les enseignant·e·s ont également fait plus de déclarations (22.4% contre 16.8%) ; cependant, un aspect intéressant est que, parmi ces déclarations, 45.5% se réfèrent aux élèves de première année, tandis que 54.5% se réfèrent aux élèves de quatrième année. Cela suggère une légère divergence entre les perceptions des enseignant·e·s et les déclarations directes des élèves, les enseignant·e·s semblant percevoir un plus grand besoin de relations interpersonnelles chez les élèves de quatrième année, contrairement aux déclarations faites par les élèves eux-mêmes ou elles-mêmes.

Si, dans l'ensemble, les élèves de première année ont proportionnellement fait la majorité des déclarations, il n'en va pas de même pour la dimension de la confiance. En effet, dans ce cas, les élèves de première année ont fait beaucoup moins de déclarations que la proportion dans l'échantillon (23.1% contre 51.2%), alors que les élèves de quatrième année ont fait presque autant de déclarations que leur proportion (30.8% contre 32.0%). Ceci semble suggérer que la confiance n'est pas un élément central du besoin d'appartenance pour les élèves de première année, mais qu'elle l'est davantage pour les élèves de quatrième année. Les enseignant·e·s, pour leur part, ont fait beaucoup plus d'affirmations liées à la confiance que leur proportion dans l'échantillon (46.2% contre 16.8%). Il est intéressant de noter que 83.3% de ces déclarations concernent des élèves de première année, ce qui ne correspond pas à ce qui est exprimé directement par les élèves eux-mêmes.

Tableau 9

Fréquences des composantes et des sous-composantes du besoin d'appartenance citées par les élèves et les enseignant·e·s

Besoin d'appartenance	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Relations interpersonnelles	33	5	5	6
Classe	25	5	5	4
Soutien	8	0	0	2
Attention	30	5	3	0
Compréhension	23	4	2	0
Ecoute	6	1	1	0
Sympathie	1	0	0	0
Dévouement des ressources	11	4	0	0
Temps pour les élèves	8	3	0	0
Communication	3	1	0	0
Affection	4	2	1	2
Interaction chaleureuse	2	2	0	2
Respect	1	0	1	0
S'intéresser à l'autre	1	0	0	0
Egalité	0	0	0	0
Confiance	3	4	5	1
Total	81	20	14	9

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

Si l'on examine plus en détail les contenus liés au besoin d'appartenance, dans la première dimension, l'affection, les unités de sens liées à s'intéresser à l'autre, à l'égalité, à l'interaction chaleureuse et au respect mutuel ont été classées (voir Tableau 4). En ce qui concerne s'intéresser à l'autre, seul un·e élève de première année a déclaré qu'il·elle avait besoin d'un·e enseignant·e qui se soucie du bien de la classe (« Un enseignant [...] qui se soucie vraiment de l'état actuel de la classe³³ » ID 113). Bien qu'il ne soit mentionné qu'une seule fois, ce besoin est également présent dans l'ASBPNSS. En effet, l'ASBPNSS contient un item qui indique que les élèves ont besoin que les enseignant·e·s et les autres camarades de classe

³³ «Un docente [...] a cui interessi realmente lo stato attuale della classe» ID 113

se soucient d'eux ou d'elles (« Les enseignants et les camarades de classe se soucient de moi à l'école³⁴ »). L'item (« Mon professeur ne se soucie pas de moi en tant qu'élève³⁵ ») est également présent dans la *Student Psychological Needs Scale* (SPNS), utilisée pour les élèves plus âgé·e·s, de sorte qu'il devrait également s'agir d'un besoin valide pour les élèves plus âgé·e·s, malgré le fait que dans mon échantillon, aucun·e élève de quatrième année ne l'a exprimé. En ce qui concerne l'égalité, ni les élèves ni les enseignant·e·s ne se sont prononcé·e·s sur cette sous-dimension. Relativement à l'interaction chaleureuse, les élèves de première année ont déclaré qu'il est bon pour leur motivation que les enseignant·e·s soient gentil·le·s et serviables avec eux ou elles (« Bons enseignants gentils et serviables³⁶ » ID 107), les élèves de quatrième année, quant à eux ou elles, ont déclaré en général qu'il·elle·s ont besoin d'une bonne relation entre eux ou elles et les enseignant·e·s (« Bonne relation avec les enseignants³⁷ » ID 27). Seuls les enseignant·e·s qui se sont référé·e·s aux élèves de quatrième année ont proposé des besoins dans ce domaine, et il·elle·s ont exprimé exactement le même besoin que les élèves, c'est-à-dire une bonne relation avec eux ou elles (« Bonne relation avec l'enseignant³⁸ » ID En15). Enfin, la dernière sous-composante concerne le respect. Seul un·e élève de première année a indiqué que pour être motivé·e à apprendre, il·elle a besoin que l'enseignant·e ne soit pas impoli (« Absence de facteurs négatifs, tels que l'impolitesse de l'enseignant³⁹ » ID 306). Même parmi les enseignant·e·s, un·e seul·e, se référant aux élèves de première année, a déclaré que, selon lui ou elle, les élèves ont besoin d'un climat de travail respectueux pour être motivé·e·s (« Climat de travail respectueux⁴⁰ » ID En9). La concordance se retrouve également en ce qui concerne les élèves de quatrième année, puisque ni eux ou elles ni les enseignant·e·s qui les ont référés n'ont exprimé ce besoin.

La deuxième composante est l'attention qui concerne plutôt le besoin d'être écouté, d'avoir un enseignant·e compréhensif·ve et sympathique (voir Tableau 4). En ce qui concerne l'écoute, ce sont surtout les élèves de première année qui déclarent avoir ce besoin (« J'ai besoin de me sentir écouté⁴¹ » ID 213), la même chose n'est exprimée que par un·e élève de quatrième année (« Les professeurs [...] m'écoutent⁴² » ID 24). Seul un·e enseignant·e se référant aux élèves de première année exprime que les élèves ont besoin d'être écouté·e·s (« écoute⁴³ » ID En7), proposant ainsi un besoin similaire à celui proposé par les élèves. Au niveau de la

³⁴ "Teachers and classmates care about me at school" (Tian et al., 2014, p. 260)

³⁵ "My instructor does not care about me as a student" (Goldman et al., 2017, p. 176)

³⁶ "Buoni docenti gentili e disponibili" ID 107

³⁷ "Buon rapporto con docenti" ID 27

³⁸ "Buon rapporto con il docente" ID En15

³⁹ "la mancanza di fattori negativi, come la maleducazione del docente" ID 306

⁴⁰ "Clima di lavoro rispettoso" ID En9

⁴¹ "Ho bisogno di sentirmi ascoltata" ID 213

⁴² "I docenti [...] mi ascoltano" ID 24

⁴³ "ascolto" ID En7

compréhension, les élèves de première année déclarent avoir besoin d'être compris (« Être compris (en tant que personne pour savoir comment se comporter)⁴⁴ » ID 220) et d'avoir un·e enseignant·e qui soit compréhensif·ve avec eux ou elles (« J'ai besoin que les enseignants fassent preuve de compréhension à notre égard en ce qui concerne notre relation avec l'école⁴⁵ » ID 204). Les étudiant·e·s de quatrième année déclarent également avoir le même besoin (« Des professeurs plus compréhensifs⁴⁶ » ID 15). En revanche, du point de vue des enseignant·e·s, seuls ceux ou celles qui se réfèrent aux élèves de première année expriment ce besoin (« Compréhension⁴⁷ » ID En31). En ce qui concerne le fait d'être compris au niveau de la personne, cet item (« Je peux m'identifier à mon instructeur en tant que personne⁴⁸ ») est également présent dans la *Student Psychological Needs Scale* (Goldman et al., 2017); dans cette étude, cependant, l'échelle a été utilisée avec des personnes plus âgées, à partir de 18 ans. Dans mon échantillon, ce besoin est également exprimé par les élèves de première année les plus jeunes. La dernière sous-composante concerne la sympathie. Seul un·e élève de première année a déclaré que pour être motivé·e, il·elle avait besoin que les enseignant·e·s soient sympathiques (« Des enseignants sympathiques⁴⁹ » ID 111). Ni les élèves de quatrième année ni les enseignant·e·s n'expriment ce type de besoin. Cependant, l'ASBPNSS contient un item (« Les enseignants et les camarades de classe sont plutôt amicaux à mon égard à l'école⁵⁰ ») sur le besoin d'avoir des camarades de classe et des enseignant·e·s sympathiques dans le contexte du besoin d'appartenance (Tian et al., 2014).

La troisième composante est le dévouement des ressources qui concerne le besoin que l'enseignant·e prenne le temps d'aider l'élève et qu'il y ait des possibilités de communication (voir Tableau 4). En ce qui concerne le temps consacré, les élèves de première année déclarent avoir besoin de la disponibilité de l'enseignant·e (« Disponibilité de l'enseignant⁵¹ » ID 120), en particulier en cas de besoin (« Un enseignant [...] qui m'aide si j'en ai besoin⁵² » ID 218). Les élèves de quatrième année expriment également le même besoin (« Le professeur est disponible⁵³ » ID 20). Aucun·e enseignant·e n'exprime ce type de besoin. Dans le domaine des possibilités de communication, cependant, les élèves de première année disent avoir besoin d'un·e enseignant·e qui soit prêt·e à dialoguer avec la classe (« Un

⁴⁴ "Essere capito (come persona in modo che possano sapere come relazionarsi)" ID 220

⁴⁵ "Ho bisogno che i docenti mostrassero comprensione nei nostri confronti riguardo la nostra relazione con la scuola" ID 204

⁴⁶ "Docenti più comprensivi" ID 15

⁴⁷ "comprensione" ID En31

⁴⁸ "I can relate to my instructor as a person" (Goldman et al., 2017, p. 176)

⁴⁹ "Dei docenti simpatici" ID 111

⁵⁰ "Teachers and classmates are pretty friendly towards me at school" (Tian et al., 2014, p. 260)

⁵¹ "Disponibilità da parte del docente" ID 120

⁵² "Un professore [...] che se ho bisogno mi aiuti" ID 218

⁵³ "Il docente è disponibile" ID 20

enseignant qui est toujours prêt à dialoguer avec la classe⁵⁴ » ID 215). Seul un·e élève de quatrième année a indiqué qu'il·elle avait généralement besoin d'une communication (« Communication des deux côtés⁵⁵ » ID 11). Aucun·e enseignant·e n'a exprimé un tel besoin pour les élèves.

La quatrième composante du besoin d'appartenance est la confiance, c'est-à-dire le besoin d'avoir la confiance des autres (voir Tableau 4). Dans ce contexte, les élèves de première année ont déclaré avoir besoin que l'enseignant·e leur fasse confiance (« Savoir que l'enseignant vous fait confiance⁵⁶ » ID 211). Les élèves de quatrième année ont également déclaré avoir besoin de confiance (« Confiance⁵⁷ » ID 47) et plus spécifiquement que l'enseignant·e croie en leurs capacités (« L'enseignant doit croire en nos capacités⁵⁸ » ID 42). En ce qui concerne les enseignant·e·s, ceux ou celles qui se réfèrent aux élèves de première année ont indiqué que les élèves doivent percevoir la confiance de leurs enseignant·e·s (« Percevoir la confiance de leurs enseignants⁵⁹ » ID En2) et un·e enseignant·e se référant aux élèves de quatrième année a simplement convenu du besoin de confiance (« confiance⁶⁰ » ID En23).

La dernière composante concerne les relations interpersonnelles, donc concernent le besoin de se sentir bien en classe avec ses pairs et de recevoir le soutien de ses proches (amis et famille) (voir Tableau 4). En ce qui concerne le sentiment de bien-être en classe, les élèves de première année expriment divers besoins liés à cet élément, en particulier il·elle·s disent avoir besoin d'une classe agréable (« Une classe agréable⁶¹ » ID 102), où il est possible de se sentir bien avec ses camarades de classe (« Il faut se sentir bien avec ses camarades de classe⁶² » ID 223) mais aussi avec l'enseignant·e (« Un bon climat dans la classe, avec les camarades de classe et les enseignants⁶³ » ID 320). Il·elle·s ont également besoin d'unité (« Une bonne classe unie⁶⁴ » ID 108) et de sécurité (« Un environnement sûr et calme⁶⁵ » ID 115) sans que personne ne se sente exclu·e (« Un bon climat dans la classe pour qu'ils ne se sentent pas exclus ou qu'ils n'aient pas peur de faire des erreurs⁶⁶ » ID 217). Les élèves de quatrième année expriment également ce besoin, déclarant qu'il·elle·s ont besoin d'un environnement de

⁵⁴ “Un docente che sia sempre disposto ad avere un dialogo con la classe” ID 215

⁵⁵ “comunicazione da entrambe le parti” ID 11

⁵⁶ “Sapere che il docente ha fiducia in te” ID 211

⁵⁷ “fiducia” ID 47

⁵⁸ “il docente deve credere nelle nostre capacità” ID 42

⁵⁹ “Percepire la fiducia dei propri insegnanti” ID En2

⁶⁰ “fiducia” ID En23

⁶¹ “Bella/buona classe” ID 102

⁶² “Bisogna stare bene con i propri compagni” ID 223

⁶³ “Buon clima nella classe, con compagni e docenti” ID 320

⁶⁴ “Una buona classe unita” ID 108

⁶⁵ “Un ambiente sicuro e calmo” ID 115

⁶⁶ “Un buon clima in classe in modo da non sentirsi esclusi o aver paura di sbagliare” ID 217

classe agréable (« Un environnement de classe agréable⁶⁷ » ID 45), détendu (« Un climat de classe détendu⁶⁸ » ID 53) et sans nervosité (« Qu'il n'y ait pas de climat nerveux en classe⁶⁹ » ID 22) afin d'être motivé·e·s. Les enseignant·e·s proposent également des besoins similaires à ceux mentionnés par les élèves ; En ce qui concerne les élèves de première année, les enseignant·e·s disent que pour que les élèves soient motivé·e·s, il·elle·s ont besoin d'un bon climat de classe (« Bon climat de travail, détendu et serein⁷⁰ » ID En2), qu'il soit accueillant (« Un environnement accueillant⁷¹ » ID En5) et qu'il leur permette de se sentir à l'aise (« Se sentir à l'aise⁷² » ID En7) et en ce qui concerne les élèves de quatrième année, il·elle·s disent que les élèves ont besoin d'un climat favorable (« Climat de classe favorable⁷³ » ID En15) et positif (« Environnement positif et utile à l'école⁷⁴ » ID En12). Sur ce besoin, il semble donc y avoir un accord clair sur les besoins des élèves. Le fait de vouloir avoir une bonne classe peut être lié au fait de bien s'entendre avec ses pairs, ce type de besoin (« Je m'entends bien avec mes professeurs et mes camarades de classe à l'école⁷⁵ » ; « J'aime beaucoup mes professeurs et mes camarades de classe à l'école⁷⁶ ») se retrouve également dans l'ASBPNSS (Tian et al., 2014).

En ce qui concerne le soutien, seuls les élèves de première année ont exprimé des besoins liés à cette question, en précisant qu'il·elle·s ont besoin d'avoir quelqu'un·e sur qui compter (« Aide/quelqu'un sur qui compter⁷⁷ » ID 102) à qui demander de l'aide en cas de besoin (« Avoir toujours quelqu'un pour vous aider⁷⁸ » ID 107) et qui soit prêt·e à les motiver (« Avoir quelqu'un pour me motiver et me dire que je peux le faire même si je pense le contraire⁷⁹ » ID 305). En ce qui concerne les enseignant·e·s, ceux ou celles qui se réfèrent aux élèves de première année n'ont pas exprimé ce besoin, alors que ceux ou celles qui se réfèrent aux élèves de quatrième année disent que les élèves ont besoin de soutien (« soutien⁸⁰ » ID En12).

⁶⁷ “un ambiente bello in classe” ID 45

⁶⁸ “Clima rilassato in classe” ID 53

⁶⁹ “Che non ci sia un clima di nervosismo a lezione” ID 22

⁷⁰ “Buon clima di lavoro, disteso e sereno” ID En2

⁷¹ “Un ambiente accogliente” ID En5

⁷² “sentirsi a loro agio” ID En7

⁷³ “clima favorevole in classe” ID En15

⁷⁴ “ambiente positivo e propositivo a scuola” ID En12

⁷⁵ “I get along well with my teachers and classmates at school” (Tian et al., 2014, p. 260)

⁷⁶ “I really like my teachers and classmates at school” (Tian et al., 2014, p. 260)

⁷⁷ “Aiuti/qualcuno su cui contare” ID 102

⁷⁸ “Avere sempre qualcuno che ti aiuta” ID 107

⁷⁹ “avere qualcuno che mi motivi e che mi dica che io sono in grado di farcela anche quando penso il contrario” ID 305

⁸⁰ “sostegno” ID En12

4.1.3. Besoin de compétence

Le besoin de compétence a été divisé en six composantes (voir Tableau 5) : la qualité des explications, l'encouragement, l'enseignement dirigé, le retour d'informations, la guidance et la maîtrise. D'après les analyses descriptives, le besoin le plus cité par les élèves est celui de la qualité des explications (voir Tableau 10). Ce besoin est plus fortement exprimé par les élèves de première année par rapport à leur proportion dans l'échantillon (68.2% contre 51.2%). Alors qu'un pourcentage légèrement inférieur d'élèves de quatrième année l'a déclaré par rapport à leur pourcentage dans l'échantillon (27.3% contre 32.0%), les enseignant·e·s ont fait encore moins de déclarations (4.5% contre 16.8%), ce qui suggère qu'il·elle·s perçoivent moins ce besoin ou le considèrent moins pertinent que les élèves.

En ce qui concerne la première composante, à savoir la qualité des explications, les élèves de première année ont indiqué que pour être motivé·e·s, il·elle·s ont besoin que les enseignant·e·s expliquent bien (« Les enseignants expliquent bien⁸¹ » ID 209) et qu'il·elle·s puissent comprendre les explications (« J'ai besoin de comprendre les explications des enseignants⁸² » ID 216). Les élèves de quatrième année expriment également le même besoin (« Un enseignant qui explique bien et de manière compréhensible⁸³ » ID 29). Quant aux enseignant·e·s, seuls ceux ou celles qui se réfèrent aux élèves de première année déclarent que, selon eux ou elles, les élèves ont besoin d'un bon niveau d'enseignement (« Un bon niveau d'enseignement⁸⁴ » ID En5).

La deuxième composante concerne l'encouragement et comprend des sous-composantes relatives aux progrès et au jugement (voir Tableau 5). En ce qui concerne les progrès, les élèves de première année disent avoir besoin que l'enseignant·e les incite à faire de leur mieux (« J'ai besoin d'un enseignant ou disons d'enseignants qui motivent la classe ou chaque élève à faire de son mieux⁸⁵ » ID 206), en les encourageant (« J'ai besoin d'un enseignant qui encourage chaque petit progrès que je fais ⁸⁶ » ID 216) ou en les complimentant (« J'ai besoin d'avoir un petit compliment de leur part de temps en temps⁸⁷ » ID 204). Seul un·e élève de quatrième année exprime un besoin dans ce sens, similaire à celui exprimé par les élèves de première année (« Que le professeur croie en moi et me stimule à m'améliorer et à croire en moi⁸⁸ » ID 56). Les déclarations des deux groupes d'enseignant·e·s convergent également

⁸¹ "Docenti spiegano bene" ID 209

⁸² "Ho bisogno di comprendere le spiegazioni dei professori" ID 216

⁸³ "Un docente che sappia spiegare bene e in modo comprensibile" ID 29

⁸⁴ "un insegnamento di buon livello" ID En5

⁸⁵ "Ho bisogno di un docente o diciamo docenti che motivino la classe o il singolo allievo a dare il massimo di sé" ID 206

⁸⁶ "Ho bisogno di un professore che incoraggi ogni mio piccolo miglioramento" ID 216

⁸⁷ "Ho bisogno di ricevere un piccolo complimento da loro ogni tanto" ID 204

⁸⁸ "Che il docente creda in me e mi stimoli a migliorare e a credere in me stessa" ID 56

vers ce point de vue, affirmant que les deux groupes d'élèves ont besoin d'encouragement (« Encouragement⁸⁹ » ID En12) et de valorisation (« Etre valorisé dans ses capacités⁹⁰ » ID En31). En revanche, en ce qui concerne le jugement, les élèves de première année disent que le jugement nuit à leur motivation (« J'ai besoin de ne pas être jugé⁹¹ » ID 222), de même pour les élèves de quatrième année (« ne pas se sentir jugé⁹² » ID 53). Aucun·e enseignant·e ne fait état d'un tel besoin pour les élèves des deux années.

Tableau 10

Fréquences des composantes et sous-composantes du besoins de compétence citées par les élèves et les enseignant·e·s

Besoin de compétence	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Qualité des explications	30	12	2	0
Guidance	9	3	0	1
Réexpliquer	7	1	0	0
Soutien instrumental	2	2	0	1
Encouragement	8	2	2	3
Progrès	5	1	2	3
Décourager	3	1	0	0
Enseignement dirigé	8	3	3	2
Lignes directrices	6	3	1	2
Questionnement	2	0	0	0
Attentes	0	0	2	0
Activation des pré-connaissances	0	0	0	0
Retour d'informations	4	0	1	0
Retour négatif	0	0	0	0
Retour positif	4	0	1	0
Maîtrise	4	1	0	0
Total	63	21	8	6

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

⁸⁹ "incoraggiamento" ID En12

⁹⁰ "essere valorizzati nelle proprie capacità" ID En31

⁹¹ "Ho bisogno di non essere giudicata" ID 222

⁹² "non sentirmi giudicato" ID 53

La troisième composante concerne l'enseignement dirigé, qui comprend les sous-composantes des directives, des attentes, du questionnement et de l'activation des pré-connaissances (voir Tableau 5). En ce qui concerne les directives, les élèves de première et quatrième année expriment qu'il·elle·s ont besoin de clarté dans les explications (« clarté dans les explications⁹³ » ID 42) pour pouvoir les comprendre (« j'ai besoin de comprendre les explications des professeurs⁹⁴ » ID 216). En ce qui concerne les enseignant·e·s, se référant aux élèves de première année, un·e seul·e enseignant·e déclare que, selon lui ou elle, les élèves ont besoin d'explications simples (« Explications simples⁹⁵ » ID En9). En revanche, en se référant aux élèves de quatrième année, il est dit que les enseignant·e·s doivent être vigilant·e·s lorsqu'il·elle·s donnent les devoirs (« Mesure dans les devoirs⁹⁶ » ID En23). Pour cet ensemble de besoins, il convient de noter que peu de participant·e·s ont explicité la formulation des directives ; cependant, leurs réponses étant trop générales, il n'a pas été possible de déduire s'il·elle·s se référaient aux lignes directrices d'une tâche ou au contenu de la leçon et, en fait, les unités de sens ont été codées de deux manières. En ce qui concerne la sous-composante des attentes, aucun·e élève n'a déclaré avoir ce type de besoin, alors que les enseignant·e·s se référant aux élèves de première année ont exprimé que, selon eux ou elles, les élèves ont besoin de savoir quels sont les objectifs des différentes matières (« Information claire sur les objectifs disciplinaires et transversaux⁹⁷ » ID En28). En ce qui concerne le questionnement, seuls les élèves de première année ont exprimé ce besoin, en détaillant qu'il·elle·s ont besoin que l'enseignant·e soit disposé·e à répondre à leurs questions (« J'ai besoin qu'ils répondent à nos questions/doutes sans qu'ils supposent que les choses qu'ils savent sont évidentes pour nous aussi⁹⁸ » ID 204). Ni les élèves de quatrième année ni les enseignant·e·s n'ont exprimé ce besoin. La dernière sous-composante serait l'activation des pré-connaissances, mais aucun·e participant·e n'a exprimé de besoin dans ce domaine. En revanche, comme je le présenterai dans le chapitre suivant, des pratiques ont été proposées pour répondre à ce besoin.

La quatrième composante est le retour d'informations, qui consiste en un retour positif ou négatif que les élèves peuvent recevoir de la part des enseignant·e·s (voir Tableau 5). Seuls les élèves de première année déclarent avoir des besoins de ce type, et notamment qu'il·elle·s ne veulent pas de retour négatif (« Que l'enseignant ne gronde pas les élèves lorsqu'ils font

⁹³ “chiarezza nelle spiegazioni” ID 42

⁹⁴ “Ho bisogno di comprendere le spiegazioni dei professori” ID 216

⁹⁵ “Spiegazioni semplici” ID En9

⁹⁶ “misura nell'attribuire le consegne” ID En23

⁹⁷ “Delle informazioni chiare riguardo agli obbiettivi disciplinari e trasversali” ID En28

⁹⁸ “Ho bisogno che loro rispondano alle nostre domande/dubbi senza che diano per scontato che le cose che sanno loro siano ovvie anche per noi” ID 204

des erreurs⁹⁹ » ID 220) car il·elle·s disent avoir besoin de faire des erreurs (« J'ai besoin de faire des erreurs¹⁰⁰ » ID 213). En revanche, du côté des enseignant·e·s, seuls ceux ou celles qui se réfèrent aux élèves de première année expriment des besoins dans ce domaine et, contrairement aux élèves, il·elle·s parlent du besoin de retour positif (« Conseils pour améliorer son attitude en classe et dans l'étude à la maison¹⁰¹ » ID En28). Pour ce besoin, il y a concordance avec ce qui est dit dans la littérature (Tian et al., 2014) ; en effet, le besoin de retour positif se retrouve également parmi les items de l'*Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale* (« Les gens à l'école me disent que je suis bon dans ce que je fais¹⁰² »).

La cinquième composante est la guidance (voir Tableau 5). En ce qui concerne la sous-composante relative à la ré-explication, les élèves de première année expriment qu'il·elle·s ont besoin qu'on leur donne plusieurs fois certaines explications (« J'ai besoin d'explications claires et éventuellement complémentaires¹⁰³ » ID 213) et veulent se sentir libres de le faire (« J'ai besoin qu'il n'y ait pas de gêne lorsque je redemande une explication à un enseignant¹⁰⁴ » ID 216), sans que les enseignant·e·s ne manifestent d'agacement (« J'ai besoin qu'ils n'aient pas l'air agacé si je demande plusieurs fois des explications sur un sujet¹⁰⁵ » ID 211). Seul un·e élève de quatrième année exprime un besoin dans ce domaine, précisant qu'il·elle a besoin de voir la capacité de l'enseignant·e à expliquer un concept de plusieurs manières (« J'ai besoin de voir [...] la capacité à l'expliquer de plusieurs manières également¹⁰⁶ » ID 2). Aucun·e enseignant·e n'a exprimé de besoins à cet égard. L'autre sous-composante concerne le soutien instrumental dont les élèves peuvent avoir besoin. Les élèves de première et de quatrième année s'accordent à dire que pour être motivé·e·s, il·elle·s ont besoin de travailler avec du matériel récent et bien fait (élève de 1^{re} année : « Un bon matériel (récent et bien fait avec aussi des fiches de synthèse)¹⁰⁷ » ID 221 ; élève de 4^e année : « Matériel bien fait¹⁰⁸ » ID 16). Un·e enseignant·e se référant aux élèves de quatrième année a déclaré qu'il·elle·s avaient besoin de stimuli visuels (« Stimuli visuels¹⁰⁹ » ID En33).

⁹⁹ «Che il docente non sgridi gli alunni quando sbagliano» ID 220

¹⁰⁰ «Ho bisogno di sbagliare» ID 213

¹⁰¹ «Consigli per migliorare la propria attitudine in classe e nello studio a casa» ID En28

¹⁰² «People at school tell me I am good at what I do» (Tian et al., 2014, p. 260)

¹⁰³ «Ho bisogno di spiegazioni chiare ed eventualmente supplementare» ID 213

¹⁰⁴ «Ho bisogno che non ci sia imbarazzo quando chiedo di nuovo una spiegazione ad un docente» ID 216

¹⁰⁵ «Ho bisogno che non sembrino seccati se chiedo più volte spiegazioni su un argomento» ID 211

¹⁰⁶ «Devo notare [...] capacità di rispiegare anche in più modi» ID 2

¹⁰⁷ «Un buon materiale (recente e fatto bene con anche delle schede riassuntive)» ID 221

¹⁰⁸ «Materiale ben fatto» ID 16

¹⁰⁹ «Stimoli visivi» ID En33

La sixième et dernière composante est la maîtrise (voir Tableau 5). Les élèves de première année déclarent que pour être motivé·e·s, il·elle·s ont besoin de bien réussir dans leurs matières (« Bien réussir dans cette matière ou ce sujet¹¹⁰ » ID 203), de voir que le travail acharné mène à des résultats (« Voir que mes efforts mènent à quelque chose¹¹¹ » ID 217). Ce dernier besoin est également exprimé par un·e élève de quatrième année (« La chose qui me motiverait le plus à apprendre serait de savoir qu'en faisant des efforts, j'apprends, mais je n'apprends pas¹¹² » ID 15), le ou la seul·e à exprimer ce type de besoin. Aucun·e enseignant·e n'a exprimé de besoin dans ce domaine. Cependant, dans la littérature (Goldman et al., 2017), ce besoin se retrouve parmi les items de la *Student Psychological Needs Scale* (« Je suis compétent dans cette classe¹¹³ »).

4.2. Pratiques pour soutenir les besoins psychologiques

Après avoir vu quels sont les besoins psychologiques fondamentaux des élèves et des enseignant·e·s du lycée, j'ai voulu comprendre, avec la deuxième question de recherche, quelles pratiques les élèves et les enseignant·e·s pensent être nécessaires pour soutenir les besoins mentionnés précédemment. A partir des réponses recueillies, plusieurs pratiques de soutien des besoins ont émergé et la grande majorité d'entre elles concernent, comme je l'avais supposé, les trois groupes de pratiques proposés dans le modèle adapté de Connell et Wellborn (1991), en particulier les pratiques liées à l'implication, au soutien de l'autonomie et à la structure. Outre les pratiques de soutien aux besoins psychologiques, d'autres pratiques inhérentes à l'enseignement explicite ont également émergé (Gauthier et al., 2013).

Tout d'abord, en ce qui concerne les pratiques soutenant les besoins psychologiques fondamentaux, les élèves de première année mentionnent majoritairement les pratiques d'implication, suivies de celles relatives à la structure, puis enfin celles liées au soutien à l'autonomie (voir Tableau 11). Cet ordre de fréquence reflète celui observé pour les énoncés concernant les trois besoins psychologiques fondamentaux (voir Tableau 7), indiquant que le besoin d'appartenance, soutenu par les pratiques d'implication, semble être un élément central dans la motivation des élèves de première année. En revanche, chez les élèves de quatrième année, aucune correspondance n'est observée entre la fréquence des citations relatives aux besoins et celle des pratiques associées. Bien que le besoin d'autonomie soit le plus souvent mentionné (voir Tableau 7), les pratiques soutenant ce besoin sont les moins citées (voir

¹¹⁰ “Andare bene in quella materia o argomento” ID 203

¹¹¹ “Vedere che i miei sforzi portano a qualcosa” ID 217

¹¹² “La cosa che più mi motiverebbe a imparare sarebbe aver la consapevolezza che impegnandomi imparo, ma non è così” ID 15

¹¹³ “I am competent in this class” (Goldman et al., 2017, p. 175)

Tableau 11). Inversement, le besoin d'appartenance, bien qu'il soit le moins souvent mentionné, correspond aux pratiques les plus fréquemment citées. Le test du chi-carré indique que cette distribution des pratiques exprimées n'est pas significativement influencée par l'année des élèves ($\chi^2_{(2)} = 0.52$; *ns*). En examinant les proportions d'élèves ayant exprimé chacune des pratiques de soutien, parmi les élèves de première année ($N = 64$), 95.3% ($N = 61$) mentionnent des pratiques d'implication, 79.7% ($N = 51$) des pratiques liées à la structure et 56.3% ($N = 36$) des pratiques soutenant l'autonomie. Chez les élèves de quatrième année ($N = 40$), 85.0% ($N = 34$) mentionnent des pratiques d'implication, 62,5% ($N=25$) des pratiques liées à la structure et 50.0% ($N = 20$) des pratiques soutenant l'autonomie.

Pour les enseignant·e·s, le groupe qui se réfère aux élèves de première année exprime davantage les pratiques soutenant le besoin d'appartenance (voir Tableau 11), besoin également le plus cité (voir Tableau 7). Les besoins d'autonomie et de compétence sont mentionnés avec la même fréquence, mais parmi les pratiques de soutien, celles liées à la structure sont plus souvent citées que celles soutenant l'autonomie. À l'inverse, les enseignant·e·s se référant aux élèves de quatrième année évoquent plus fréquemment des pratiques liées à la structure (voir Tableau 11), alors que le besoin le plus mentionné reste celui d'appartenance (voir Tableau 7). Le test du chi-carré montre que cette distribution des pratiques exprimées ne dépend pas significativement du groupe d'élèves concerné ($\chi^2_{(2)} = 0.70$; *ns*). Parmi les enseignant·e·s faisant référence aux élèves de première année ($N = 13$), 11 mentionnent des pratiques liées à l'implication, cinq des pratiques soutenant l'autonomie et cinq des pratiques liées à la structure. Chez ceux et celles se référant aux élèves de quatrième année ($N = 8$), sept mentionnent des pratiques d'implication, six des pratiques de structure et trois des pratiques soutenant l'autonomie.

En fait, avec les données dont je dispose, il n'est pas possible d'établir si une fréquence de citation plus élevée correspond à une plus grande importance accordée à l'objet. L'Ecuyer (1990) met en garde sur cet aspect en soulignant que dans certains cas, il y a effectivement une relation étroite entre la fréquence d'apparition et le degré d'importance, alors que dans d'autres cas, il peut n'y avoir aucun lien, les énoncés étant peut-être davantage cités uniquement en raison d'une plus grande facilité d'expression à cet égard.

Au niveau de la contribution des citations par les trois groupes de participant·e·s, toujours en ce qui concerne la citation des pratiques de soutien, on s'attend à ce que le groupe des élèves de première année exprime, proportionnellement, la majorité des énoncés puisqu'il s'agit du groupe le plus important ($N = 64$), suivi par le groupe des élèves de quatrième année ($N = 40$) et enfin les enseignant·e·s ($N = 21$). Cette fois-ci, contrairement aux citations de besoins, les proportions ont été respectées ; En effet, en ce qui concerne l'implication, les élèves de première année expriment la majorité des énoncés (61.3%), les élèves de quatrième année

26.1% et les enseignant·e·s 12.6%. Cependant, les élèves de première année ont fait plus d'énoncés que leur proportion dans l'échantillon (61.3% par rapport au 51.2%), alors que les élèves de quatrième année et les enseignant·e·s en ont fait moins. Pour les deux autres pratiques de soutien, le résultat est le même : pour le soutien à l'autonomie, les élèves de première année ont énoncé 57.1% des affirmations, suivis par 29.8% de celles des élèves de quatrième année et 13.1% de celles des enseignant·e·s. Enfin, pour les pratiques liées à la structure, 57.3% des déclarations sont faites par les élèves de première année, 27.2% par les élèves de quatrième année et 15.5% par les enseignant·e·s. Et même dans ces deux cas, les élèves de première année ont fait plus de déclarations que leur proportion dans l'échantillon, tandis que les élèves de quatrième année et les enseignant·e·s en ont fait moins.

Tableau 11

Fréquences des pratiques du soutien pour les besoins psychologiques fondamentaux citées par les élèves et les enseignant·e·s

Pratiques de soutien	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Implication	136	58	17	11
Structure	118	56	16	16
Soutien à l'autonomie	48	25	6	5
Total	302	139	39	32

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

4.2.1. Soutien à l'autonomie

Le besoin d'autonomie, tel qu'il est perçu dans la théorie, est soutenu par des pratiques dites de « soutien à l'autonomie ». Comme pour le besoin d'autonomie, les pratiques de soutien respectives ont été divisées en quatre composantes : l'absence de contrôle, la liberté de choix, la pertinence de l'enseignement et le respect (voir Tableau 3). La pratique de soutien à l'autonomie la plus citée par les élèves de première année concerne la liberté de choix, suivie par la pertinence de l'enseignement, le respect et enfin l'absence de contrôle (voir Tableau 12). Les pratiques liées à la liberté de choix correspondent à 58.3% du total des déclarations faites ; il semblerait donc qu'il s'agisse d'un élément central pour ce groupe d'apprenant·e·s. Les élèves de quatrième année déclarent également plus fréquemment des pratiques liées à la liberté de choix, mais dans leur cas, cette pratique ne concerne que 40.0% du total des pratiques déclarées, la différence est donc moindre par rapport aux élèves de première année.

Les élèves de quatrième année mentionnent ensuite par ordre de fréquence les pratiques liées au respect, puis celles liées à la pertinence de l'enseignement et enfin, comme les élèves de première année, celles liées à l'absence de contrôle (voir Tableau 12). Les enseignant·e·s se sont peu exprimé·e·s dans ce domaine, cependant les pratiques les plus fréquemment citées par les deux groupes d'enseignant·e·s concernent le respect. Au niveau de la fréquence, il ne semble donc pas y avoir de concordance entre les élèves et les enseignant·e·s. En effet, même en ce qui concerne les pratiques liées à la liberté de choix, aucun·e enseignant·e se référant aux élèves de quatrième année ne fait état de pratiques en la matière. Ce résultat est d'autant plus surprenant que la liberté de choix est un élément central du soutien à l'autonomie (Deci et al., 1981; Grolnick et al., 1997; Ryan et al., 1996), une autonomie que, selon plusieurs auteur·rice·s (Fleming, 2005; Lam et al., 2014; Prewett et al., 2018), est de plus en plus recherchée par les élèves au fur et à mesure qu'il·elle·s avancent en âge.

Tableau 12

Fréquences des pratiques de soutien du besoin d'autonomie citées par les élèves et les enseignant·e·s

Besoin d'autonomie	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Liberté de choix	28	10	2	0
Rythme	22	9	1	0
Intérêts	6	1	1	0
Buts	0	0	0	0
Pertinence de l'enseignement	12	5	1	2
Exemples	10	4	0	1
Interdisciplinarité	1	1	0	0
Justification	1	0	1	1
Respect	6	7	3	3
Ouverture	4	5	1	3
Critiques	2	2	2	0
Absence de contrôle	2	3	0	0
Sévérité	2	2	0	0
Pression négative	0	1	0	0
Total	48	25	6	5

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

En ce qui concerne le contenu, pour la composante de l'absence de contrôle, les deux déclarations des élèves de première année concernent le fait d'éviter une trop grande sévérité de la part de l'enseignant·e (« Pas trop de sévérité de la part de l'enseignant¹¹⁴ » ID 120). Dans les déclarations des élèves de quatrième année, outre le thème de la sévérité exprimé par la comparaison avec les policiers et policières (« Les enseignants ne doivent pas être des policiers¹¹⁵ » ID 41) et de la dureté (« Ils ne sont pas trop durs avec les élèves¹¹⁶ » ID 29), il y a aussi l'aspect de ne pas causer d'anxiété (« Ils ne causent pas trop d'anxiété¹¹⁷ » ID 38). Aucun·e enseignant·e n'a exprimé une pratique favorisant l'autonomie en matière de contrôle. La pratique du contrôle de la sévérité par les enseignant·e-s est d'ailleurs également retrouvée dans la littérature (Marchant et al., 2001) au sein des items (« mon enseignant est strict¹¹⁸ ») de l'échelle de contrôle des enseignant·e-s, ainsi que dans la conceptualisation théorique de ce type de pratiques (Ryan & Deci, 2020).

Le deuxième groupe de pratique concerne la variable de la liberté de choix qui est divisée en trois thèmes principaux : les intérêts, les buts et le rythme (voir Tableau 3) ; aucun·e participant·e n'a exprimé de pratiques de soutien pour les buts. En revanche, en ce qui concerne le rythme, les élèves de première année ont déclaré que les enseignant·e-s devaient expliquer les sujets à un rythme raisonnable (« Rythme de travail adapté aux besoins de la classe¹¹⁹ » ID 216 ; « Les enseignants expliquent plus lentement¹²⁰ » ID 119), en faisant preuve de patience (« Ils sont patients¹²¹ » ID 223), à la fois pendant la leçon et dans le programme général (« Ne pas aller trop vite avec la leçon et le programme¹²² » ID 315). Les enseignant·e-s doivent également utiliser différentes méthodes pour expliquer les sujets, en particulier lorsque des incertitudes sont exprimées (« Expliquer [...] avec différentes méthodes si vous ne comprenez pas la première fois¹²³ » ID 102) et laisser du temps pour poser des questions (« Laisser du temps pendant les cours pour poser des questions si vous ne comprenez pas¹²⁴ » ID 116). Les mêmes thèmes liés à la vitesse (« Ne pas aller vite dans les explications¹²⁵ » ID 13), à la patience (« avoir de la patience¹²⁶ » ID 24) et au temps pour poser des questions (« laisser du temps pour [...] les questions¹²⁷ » ID 16) apparaissent dans les déclarations des

¹¹⁴ "Non troppa severità da parte del docente" ID 120

¹¹⁵ I docenti non devono essere dei poliziotti" ID 41

¹¹⁶ "non sono troppo duri con gli allievi" ID 29

¹¹⁷ "non mettano troppa ansia" ID 38

¹¹⁸ "my teacher is strict" (Marchant et al., 2001, p. 510)

¹¹⁹ "Ritmo di lavoro adeguato alle esigenze della classe" ID 216

¹²⁰ "I docenti spiegano più lentamente" ID 119

¹²¹ "Sono pazienti" ID 223

¹²² "Non andare troppo veloce con la lezione e con il programma" ID 315

¹²³ "Spiegazioni [...] con diversi metodi se non si capisce la prima volta" ID 102

¹²⁴ "Lasciare del tempo durante le lezioni per fare delle domande in caso che non si capisce" ID 116

¹²⁵ "Non andare veloce nelle spiegazioni" ID 13

¹²⁶ "hanno pazienza" ID 24

¹²⁷ "lasciare il tempo per [...] domande" ID 16

élèves de quatrième année. La volonté de répéter les explications est également ajoutée (« Volonté de répéter¹²⁸ » ID 15). Un·e enseignant·e, se référant aux élèves de première année, exprime une pratique concernant le rythme et consistant à revoir les concepts importants plusieurs fois en classe (« revoir les concepts les plus importants plusieurs fois¹²⁹ » ID En7). En ce qui concerne l'autre thème lié à la liberté de choix, à savoir les intérêts, les élèves de première année expriment comme pratiques de soutien le fait d'expliquer les sujets de manière intéressante (« Expliquer les sujets de manière intéressante¹³⁰ » ID 114) et d'être capable de rendre les cours légers et amusants (« Les enseignants savent comment rendre les cours légers et plus amusants¹³¹ » ID 309). Seul un·e élève de quatrième année exprime une pratique liée à cette question et elle concerne également le fait de rendre les cours stimulants et non ennuyeux (« des cours stimulants et non ennuyeux¹³² » ID 14). La déclaration de l'enseignant·e, se référant aux élèves de première année, ajoute une autre pratique, à savoir celle de « Aller au cœur des questions posées par les élèves, ne pas les laisser tomber dans l'oreille d'un sourd¹³³ » (ID En 4).

Le troisième groupe de pratiques de soutien à l'autonomie concerne la pertinence de l'enseignement, qui comprend trois sous-composantes : les exemples, les justifications et l'interdisciplinarité (voir Tableau 3). En ce qui concerne les apprenant·e·s de première année, la plupart des déclarations concernent les exemples, les apprenant·e·s affirment en fait que pour leur autonomie, il est nécessaire que les enseignant·e·s soutiennent leurs explications à l'aide d'exemples (« Donnez beaucoup d'exemples sur le sujet¹³⁴ » ID 224) qui doivent être clairs et concrets (« Les enseignants utilisent des exemples clairs et pratiques pour soutenir leurs explications théoriques¹³⁵ » ID 214). Au niveau de la justification, il n'est mentionné qu'une seule fois de « Ne vous contentez pas de lire les fiches, mais approfondissez le sujet¹³⁶ » (ID 208) et l'interdisciplinarité n'est également mentionnée qu'une seule fois (« Lorsque vous faites des liens avec d'autres sujets, pour enrichir votre explication ou pour mieux faire passer les concepts¹³⁷ » ID 310). La majorité des élèves de quatrième année mentionnent également des pratiques liées à l'utilisation d'exemples (« Personnellement, je trouve utile de présenter un sujet en le traitant d'abord de manière générale, puis de voir à l'aide d'exemples comment

¹²⁸ "Disponibilità a ripetere" ID 15

¹²⁹ "riprendere i concetti più importanti più volte" ID En7

¹³⁰ "Spiegare gli argomenti in modo interessante" ID 114

¹³¹ "I docenti sanno rendere le lezioni poco pesanti e più divertenti" ID 309

¹³² "lezioni stimolanti e non noiose" ID 14

¹³³ "Entrare nel merito delle domande poste dagli allievi, non lasciarle cadere nel vuoto" ID En 4

¹³⁴ "Fare molti esempi sull'argomento" ID 224

¹³⁵ "I docenti utilizzano degli esempi chiari e pratici per sostenere la loro spiegazione teorica" ID 214

¹³⁶ "Non limitarsi a leggere le schede, ma approfondire sull'argomento" ID 208

¹³⁷ "Quando si ricollega ad altri temi, per arricchire la sua spiegazione o far passare meglio i concetti" ID 310

cette théorie fonctionne¹³⁸ » ID 7) et un·e seul·e mentionne l'interdisciplinarité (« faire des liens avec d'autres sujets¹³⁹ » ID 27). Enfin, en ce qui concerne les enseignant·e·s, pour les élèves de première année, la seule pratique proposée est de faire « la transposition de la culture dans la vie ordinaire autant que possible¹⁴⁰ » (ID En22). En ce qui concerne les élèves de quatrième année, il est dit, comme le font les élèves, de donner des exemples (« Donner de bons exemples¹⁴¹ » ID En6) et de souligner l'importance du contenu vu en classe (« essayer toujours de souligner son importance même si cela ne va pas dans la direction souhaitée¹⁴² » ID En23). Ces résultats vont dans le sens de ce que préconisent Assor et al. (2002), à savoir que les enseignant·e·s devraient aider les élèves à percevoir le processus d'apprentissage comme pertinent et propice à leurs intérêts, objectifs et valeurs autodéterminés. Pour ce faire, les auteur·rice·s suggèrent que les enseignant·e·s essaient d'expliquer la contribution de la tâche d'apprentissage aux objectifs personnels des étudiant·e·s et qu'il·elle·s essaient de comprendre les sentiments et les pensées des étudiant·e·s à propos de la tâche d'apprentissage.

La quatrième et dernière composante en soutien à l'autonomie est le respect, qui se divise en deux sous-composantes : l'ouverture et la critique (voir Tableau 3). Les élèves de première année disent que les enseignant·e·s doivent savoir (« Ne me laissez pas coincé dans les années 90/80, c'est-à-dire connaître au moins un peu la génération Z, connaître notre mode de vie et essayer de le comprendre¹⁴³ » ID 224) et montrer du respect pour leurs intérêts (« Soyez respectueux de mes intérêts¹⁴⁴ » ID 217), tout en faisant preuve d'ouverture d'esprit (« ouverture d'esprit¹⁴⁵ » ID 308). En outre, la sincérité et la reconnaissance de ses erreurs sont exigées (« Sois sincère et admetts que tu as tort¹⁴⁶ » ID 217), de même que l'ouverture au changement (« si quelque chose ne fonctionne pas, change¹⁴⁷ » ID 311). Les élèves de quatrième année, pour leur part, expriment que les enseignant·e·s doivent accepter les critiques constructives (« Accepter les critiques constructives¹⁴⁸ » ID 12), écouter (« Les enseignants sont prêts à écouter les opinions des élèves¹⁴⁹ » ID 31) et s'intéresser aux

¹³⁸ “personalmente trovo utile la presentazione di un argomento trattandolo dapprima in modo generale e vedere poi con esempi il funzionamento di questa teoria” ID 7

¹³⁹ “collegarsi ad altre materie” ID 27

¹⁴⁰ “la trasposizione della cultura nella vita ordinaria nel limite del possibile” ID En22

¹⁴¹ “Dare buoni esempi” ID En6

¹⁴² “bisogna cercare di sottolineare sempre l'importanza anche se non va nella direzione desiderata” ID En23

¹⁴³ “Che non sia bloccato negli anni 90/80, ovvero che conosca almeno un minimo la generazione Z, che conosca il nostro stile di vita e che cerchi di capirlo” ID 224

¹⁴⁴ “Siano rispettosi dei miei interessi” ID 217

¹⁴⁵ “mentalità aperta” ID 308

¹⁴⁶ “Siano sinceri e ammettano di sbagliare” ID 217

¹⁴⁷ “se qualcosa non funziona, cambiare” ID 311

¹⁴⁸ “Accettare le critiche costruttive” ID 12

¹⁴⁹ “i docenti sono disposti ad ascoltare le opinioni degli studenti” ID 31

opinions des élèves (« Qu'ils s'intéressent aux idées et aux opinions des élèves¹⁵⁰ » ID 55) et, comme pour les élèves de première année, changer d'opinion si nécessaire (« Changer d'opinion quand c'est nécessaire¹⁵¹ » ID 50). Les enseignant·e·s, quant à eux ou elles, proposent des pratiques qui vont dans le sens de celles proposées par les apprenant·e·s, en effet il·elle·s disent eux ou elles aussi qu'il faut écouter l'apprenant·e (« Être ouvert à l'écoute et à la confrontation¹⁵² » ID En15), être ouvert à son point de vue (« Se montrer ouvert à sa vision et à ses points de vue¹⁵³ » ID En15) et être prêt à confronter (« Confronter ouvertement les situations problématiques¹⁵⁴ » ID En5) ; cette dernière pratique n'est proposée que par les enseignant·e·s qui se réfèrent aux apprenant·e·s de la première année. La littérature (Leenknecht et al., 2017; Marchant et al., 2001) contient également des exemples de pratiques de soutien à l'autonomie (« Mes professeurs écoutent mes idées¹⁵⁵ » ; « Mon professeur pense que j'ai le droit d'avoir ma propre opinion¹⁵⁶ ») qui coïncident avec celles proposées par les élèves et les enseignant·e·s de mon échantillon.

4.2.2. Implication

Comme présenté dans la théorie, les pratiques soutenant le besoin d'appartenance sont définies comme des pratiques d'implication. Comme le montre le Tableau 4, l'implication comprend les pratiques liées à l'affection, à l'attention, au dévouement des ressources, à la confiance et aux relations interpersonnelles. En termes de fréquence, tous les groupes ont exprimé une majorité de pratiques liées à l'affection (voir Tableau 13). En effet, pour les élèves de première année, cette pratique concerne 54.4% de leurs déclarations totales, pour les élèves de quatrième année 56.9%, pour les enseignant·e·s référents des élèves de première année 70.6% et pour les enseignant·e·s référents des élèves de quatrième année 54.5%. Par ordre de fréquence, les deux groupes d'élèves ont ensuite cité les pratiques liées au dévouement des ressources, suivies de celles liées à l'attention. Les pratiques les moins citées sont celles liées aux relations interpersonnelles. Aucun groupe n'a cité de pratiques liées à la confiance, mais des besoins ont été mentionnés dans ce domaine (voir Tableau 9). Si l'on suppose qu'une plus grande fréquence se traduit par une plus grande importance, il semblerait qu'il n'y ait pas de différence entre les élèves de première et de quatrième année.

¹⁵⁰ "Che si interessino alle idee e opinioni degli allievi" ID 55

¹⁵¹ "cambiare opinione quando è necessario" ID 50

¹⁵² "Essere disponibili all'ascolto e al confronto" ID En15

¹⁵³ "Mostrarsi aperti verso la loro visione e punti di vista" ID En15

¹⁵⁴ "Confrontarsi apertamente sulle situazioni problematiche" ID En5

¹⁵⁵ "My teachers listen to my ideas" (Leenknecht et al., 2017, p. 138)

¹⁵⁶ "My teacher believes I have a right to my own opinion" (Marchant et al., 2001, p. 510)

Tableau 13

Fréquences des pratiques de soutien du besoin d'appartenance citées par les élèves et les enseignant·e·s

Besoin d'appartenance	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Affection	74	33	12	6
Respect	36	11	8	3
Egalité	15	2	1	1
S'intéresser à l'autre	15	9	2	2
Interaction chaleureuse	8	11	1	0
Dévouement des ressources	35	16	4	0
Communication	18	9	2	0
Temps pour les élèves	17	7	2	0
Attention	25	8	1	4
Sympathie	16	5	0	0
Compréhension	7	2	0	0
Ecoute	2	1	1	4
Relations interpersonnelles	2	1	0	1
Classe	2	1	0	1
Soutien	0	0	0	0
Confiance	0	0	0	0
Total	136	58	17	11

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

Le premier groupe de pratiques, l'affection, a été divisé en quatre sous-composantes : s'intéresser à l'autre, l'égalité, l'interaction chaleureuse et le respect (voir Tableau 4). En ce qui concerne l'intérêt pour l'autre, les apprenant·e·s de première année ont suggéré les pratiques suivantes pour soutenir le besoin d'appartenance : connaître le nom des autres (« Connaître le nom de tout le monde¹⁵⁷ » ID 111) et montrer de l'intérêt pour la personne (« Créer des liens (par exemple, mon enseignant connaît non seulement mon prénom et mon nom de famille,

¹⁵⁷ "Sapere i nomi di tutti" ID 111

mais il me connaît en tant que personne)¹⁵⁸ » ID 307 ; « « Comment ça va ? » parfois c'est agréable d'avoir des nouvelles d'un enseignant¹⁵⁹ » ID 222). Des pratiques similaires sont également proposées par les élèves de quatrième année : « qu'ils se soucient de moi, pas seulement dans l'environnement scolaire¹⁶⁰ » (ID 54), « les enseignants montrent qu'ils se soucient de leurs élèves¹⁶¹ » (ID 4) et l'élément de la santé mentale est également ajouté (« les enseignants se soucient [...] de ma santé mentale¹⁶² » ID 15). Les enseignant·e·s des deux groupes déclarent également qu'il·elle·s doivent connaître le nom des apprenant·e·s (« Il est évident qu'ils connaissent leur nom¹⁶³ » ID En12), mais aussi qu'il·elle·s doivent se soucier des apprenant·e·s (« Avoir l'impression que l'enseignant s'intéresse vraiment à eux et à leur avenir¹⁶⁴ » ID En2) et de leurs besoins (« Les enseignants reconnaissent les besoins des apprenants¹⁶⁵ » ID En35). D'autre part, en ce qui concerne l'égalité, les élèves de première année insistent sur le fait de ne pas faire de préférences et de différences dans le traitement des différents élèves en classe (« Ne pas faire de préférences entre les élèves¹⁶⁶ » ID 102 ; « Traiter tous les élèves de la même manière¹⁶⁷ » ID 318) et aussi dans l'évaluation (« Ne pas corriger les tests par sympathie¹⁶⁸ » ID 109). Traiter certains élèves mieux que d'autres (« Le professeur traite certains enfants mieux que d'autres¹⁶⁹ ») fait en effet partie d'une pratique qui nuit au besoin d'appartenance (Wentzel, 2002). Les élèves de quatrième année proposent également des pratiques du même type (« Des enseignants qui traitent tout le monde de manière égale et ne font pas de préférences¹⁷⁰ » ID 45). Les enseignant·e·s, pour leur part, proposent deux pratiques dans ce domaine qui se retrouvent avec celles des apprenant·e·s : « Transparence dans les évaluations¹⁷¹ » (ID En9) et « être impartial avec tous les apprenants¹⁷² » (ID En20).

¹⁵⁸ “Legame (es. il mio docente non solo sa il mio nome e cognome ma mi conosce come una persona)” ID 307

¹⁵⁹ ““Come stai?” ogni tanto fa piacere sentirselo dire da un docente” ID 222

¹⁶⁰ “che essi si interessino a me non solo in ambito scolastico” ID 54

¹⁶¹ “Docenti che dimostrano di tenere ai propri allievi” ID 4

¹⁶² “Ai docenti importa [...] della mia salute mentale” ID 15

¹⁶³ “Ovviamente conoscere il loro nome” ID En12

¹⁶⁴ “Avere la percezione che l'insegnante sia realmente interessato a loro e al loro futuro” ID En2

¹⁶⁵ “I docenti riconoscono i bisogni degli allievi” ID En35

¹⁶⁶ “Non devono fare preferenze tra gli alunni” ID 102

¹⁶⁷ “Trattare allo stesso modo tutti gli allievi” ID 318

¹⁶⁸ “Non corregge i test a simpatia” ID 109

¹⁶⁹ “The teacher treats some kids better than others” (Wentzel, 2002, p. 292)

¹⁷⁰ “docenti che trattano tutti allo stesso modo e non fanno preferenze” ID 45

¹⁷¹ “Trasparenza nelle valutazioni” ID En9

¹⁷² “essere imparziali con tutti gli allievi” ID En20

La troisième sous-composante est celle de l'interaction chaleureuse. Dans ce domaine, les élèves de première année disent que l'enseignant-e doit être gentil-le (« Gentillesse¹⁷³ » ID 120), doit parler de sujets en dehors de l'école (« On est en meilleurs termes avec les enseignants avec lesquels on partage des choses en dehors de l'école, par exemple en bavardant un peu pendant les vacances ou à propos de nos intérêts. Cela aide à avoir un certain sens de la familiarité¹⁷⁴ » ID 223), doit montrer une volonté d'entrer en relation avec les élèves (« l'intérêt qu'il a à être ouvert et à entrer en relation avec nous¹⁷⁵ » ID 302) et doit avoir de bonnes interactions sociales (« Bonnes compétences en matière d'interaction sociale¹⁷⁶ » ID 308). Les élèves de quatrième année expriment également le thème de la gentillesse (« Les enseignants sont gentils¹⁷⁷ » ID 24), évitant ainsi les comportements intimidants (« qu'ils ne soient pas trop méchants et intimidants¹⁷⁸ » ID 34), soulignant l'appréciation des gestes favorisant le côté humain (« qu'ils me saluent lorsque j'entre dans la salle de classe¹⁷⁹ » ID 23). Chez les enseignant-e-s, une seule affirmation émerge pour ce type de soutien et elle est faite en référence aux élèves de première année, on dit qu'il faut avoir une relation de proximité sur le plan humain (« Des occasions où l'on sort de l'anonymat de la classe et où l'on établit une relation directe avec l'enseignant¹⁸⁰ » ID En10). La dernière sous-composante concerne le respect. À cet égard, il existe un accord clair entre les différentes déclarations de tous les groupes qui soutiennent l'importance d'un respect mutuel en général. Les élèves de première année suggèrent également des pratiques plus précises pour maintenir le respect comme éviter de juger (« Personne ne devrait juger les autres pour la personne qu'ils sont¹⁸¹ » ID 112) et maintenir une relation non hiérarchique au niveau humain (« Ne vous sentez pas "supérieurs" les uns aux autres¹⁸² » ID 304) cette pratique est également proposée par un-e enseignant-e (« Se sentir considéré comme égal d'un point de vue personnel¹⁸³ » ID En14). Enfin, un élève de quatrième année ajoute qu'il fallait conserver un comportement approprié à son rôle (« Pas de comportement inapproprié (insultes, rabaissement) de la part d'un professeur de lycée¹⁸⁴ » ID 11).

¹⁷³ "Gentilezza" ID 120

¹⁷⁴ "Si è in più buoni rapporti con i docenti con cui si condividono cosa anche all'infuori della scuola, ad esempio chiacchierando un po' durante le pause delle vacanze o dei propri interessi. Aiuta per avere un certo senso di familiarità" ID 223

¹⁷⁵ "l'interesse che ha di mostrarsi aperto e relazionarsi con noi" ID 302

¹⁷⁶ "Buone capacità d'interazione sociale" ID 308

¹⁷⁷ "I docenti sono gentili" ID 24

¹⁷⁸ "che non siano troppo cattivi e intimidatori" ID 34

¹⁷⁹ "che mi salutano quando entro in classe" ID 23

¹⁸⁰ "Di occasioni in cui uscire dall'anonimato della classe e si instaura un rapporto diretto con l'insegnante" ID En10

¹⁸¹ "Nessuno deve giudicare gli altri per la persona che sono" ID 112

¹⁸² "Non provare "superiorità" l'uno con l'altro" ID 304

¹⁸³ "Sentirsi considerati pari dal punto di vista personale" ID En14

¹⁸⁴ "Nessun comportamento non consono (frecciate, sminuire) da parte di un docente di liceo" ID 11

Le deuxième groupe de pratiques concerne l'attention ; elles sont divisées en trois sous-composantes : l'écoute, la compréhension et la sympathie (voir Tableau 4). En ce qui concerne l'écoute, les élèves de première et de quatrième année affirment que l'enseignant-e doit être disposé-e à écouter (« Il doit être disposé à écouter les élèves¹⁸⁵ » ID311), ce que soutiennent également les deux groupes d'enseignant-e-s (« Savoir écouter¹⁸⁶ » ID En20). En ce qui concerne les pratiques liées à la compréhension, les élèves de première année ont déclaré que les enseignant-e-s doivent faire preuve d'empathie (« Ils font preuve d'empathie envers les élèves¹⁸⁷ » ID 101), de compréhension (« Les enseignants doivent être compréhensifs¹⁸⁸ » ID 102), y compris en ce qui concerne le stress scolaire (« Il est compréhensif avec le stress scolaire¹⁸⁹ » ID 107), en tenant également compte des engagements extrascolaires des élèves (« Les enseignants savent que je m'entraîne tous les jours et ne me stressent pas trop avec les devoirs¹⁹⁰ » ID 111). Les élèves de quatrième année n'entrent pas dans les détails et se contentent de dire que les enseignant-e-s doivent les comprendre (« ils nous comprennent¹⁹¹ » ID 25). Les enseignant-e-s n'ont aucune pratique en la matière. Même dans la littérature (Leenknecht et al., 2017), il semble qu'une bonne pratique pour soutenir le besoin d'appartenance consiste à bien connaître les élèves (« Mes professeurs me connaissent bien¹⁹² »). La dernière sous-composante concernant l'attention porte sur la sympathie, les élèves de première année déclarant que les enseignant-e-s devraient faire preuve de convivialité et de gaieté (« Ils devraient plaisanter, être joyeux et gentils avec les élèves¹⁹³ » ID 311), d'un bon sens de l'humour (« Avoir un bon sens de l'humour et plaisanter de temps en temps¹⁹⁴ » ID 113) et proposer des moments animés en classe (« Qu'ils fassent des blagues pendant le cours¹⁹⁵ » ID 316). Les élèves de quatrième année ont également fait des déclarations similaires, affirmant que l'enseignant-e ne devait pas être trop sérieux-euses (« Pas trop sérieux¹⁹⁶ » ID 12), mais plutôt avoir de l'humour (« Les enseignants font des blagues de temps en temps¹⁹⁷ » ID 44) et être de bonne humeur (« Les enseignants sont de bonne humeur¹⁹⁸ » ID 10). Là encore, aucun-e enseignant-e n'a fait état de pratiques concernant ces

¹⁸⁵ "Devono essere disposti ad ascoltare gli allievi" ID311

¹⁸⁶ "Saper ascoltare" ID En20

¹⁸⁷ "mostrano empatia verso gli alunni" ID 101

¹⁸⁸ "Docenti devono essere comprensivi" ID 102

¹⁸⁹ "È comprensivo con lo stress scolastico" ID 107

¹⁹⁰ "I/le docenti sanno che mi alleno ogni giorno e di non stressarmi troppo con i compiti" ID 111

¹⁹¹ "ci capiscano" ID 25

¹⁹² "My teachers know me well" (Leenknecht et al., 2017, p. 138)

¹⁹³ "Devono essere scherzosi/allegri e simpatici con gli allievi" ID 311

¹⁹⁴ "Avere un buon senso dell'umorismo e scherzarci ogni tanto" ID 113

¹⁹⁵ "Che facciano battute durante la lezione" ID 316

¹⁹⁶ "Non troppa serietà" ID 12

¹⁹⁷ "Docenti che ogni tanto fanno battute" ID 44

¹⁹⁸ "I docenti sono di buon umore" ID 10

aspects. Bien qu'elle ne soit pas mentionnée par les enseignant-e-s, cette pratique (« Ce professeur est sympathique¹⁹⁹ ») peut être trouvée dans la littérature (Stroet et al., 2013).

Un autre type de pratique de soutien concerne le dévouement des ressources. Ces pratiques se divisent en temps consacré aux apprenant-e-s et en espace de communication entre les différent-e-s acteur-ric-e-s (voir Tableau 4). En ce qui concerne le temps consacré aux apprenant-e-s, les élèves de première année disent que les enseignant-e-s doivent être disponibles (« Les enseignants sont disponibles pour vous aider²⁰⁰ » ID 309), disposé-e-s (« disposés à aider²⁰¹ » ID 103) et prêt-e-s à aider en cas de difficultés (« Qu'ils soient prêts à m'aider quand j'en ai besoin²⁰² » ID 116). Il est également bon qu'il-elle-s consacrent leur temps à la correction de résumés (« Corriger mes résumés²⁰³ » ID 208) ou d'exercices (« Les enseignants proposent de corriger les travaux supplémentaires ou facultatifs²⁰⁴ » ID 309) pour soutenir l'étude (« Aider ceux qui en ont besoin pour mieux étudier à la maison²⁰⁵ » ID 314). Les élèves de quatrième année proposent des pratiques similaires, notamment au niveau de la disponibilité en général de l'enseignant-e (« Disponibilité²⁰⁶ » ID 3) et plus particulièrement de la disponibilité pour répondre aux questions des élèves (« L'enseignant se réserve du temps pour répondre aux questions²⁰⁷ » ID 20). Seul un-e enseignant-e, se référant à des apprenant-e-s de première année, a exprimé une pratique dans ce domaine plus exigeante en temps que celles proposées par les apprenant-e-s, en affirmant que : « L'enseignant doit aussi être disponible en dehors des heures de cours²⁰⁸ » (ID En18). Consacrer du temps aux apprenant-e-s (« Mon professeur passe du temps avec moi²⁰⁹ ») est effectivement l'une des pratiques recommandées dans la littérature (Leenknecht et al., 2017) pour soutenir le besoin d'appartenance. D'autre part, au niveau des pratiques liées à la communication, les élèves de première année affirment qu'un dialogue constant entre les deux parties est nécessaire (« Il faut un dialogue constant entre l'élève et l'enseignant²¹⁰ » ID 206), ce qui permet également de discuter des situations problématiques (« Parler quand il y a quelque chose qui ne va pas²¹¹ » ID 318) et des performances scolaires (« La possibilité de pouvoir discuter de mes performances et de mes notes²¹² » ID 216). Les élèves de quatrième année déclarent

¹⁹⁹ "This teacher is friendly" (Stroet et al., 2013, p. 71)

²⁰⁰ "I docenti sono disponibili per aiutarti" ID 309

²⁰¹ "Voglio di aiutare" ID 103

²⁰² "Che loro siano disposti ad aiutarmi quando ho bisogno" ID 116

²⁰³ "Correggere i miei riassunti" ID 208

²⁰⁴ "I docenti offrono di correggere lavori in più o facoltativi" ID 309

²⁰⁵ "Aiutare chi ne ha bisogno per uno studio migliore a casa" ID 314

²⁰⁶ "disponibilità" ID 3

²⁰⁷ "Il docente riserva del tempo per rispondere a eventuali domande" ID 20

²⁰⁸ "Il docente dev'essere disponibile anche fuori dall'orario delle lezioni" ID En18

²⁰⁹ "My teacher spend time with me" (Leenknecht et al., 2017, p. 138)

²¹⁰ "bisogna avere un dialogo costante tra allievo e docente" ID 206

²¹¹ "Parlare quando c'è qualcosa che non va" ID 318

²¹² "La possibilità di poter discutere del mio rendimento e dei miei voti" ID 216

également que le fait d'avoir des moments pour parler à l'enseignant·e peut être une bonne pratique pour une bonne relation enseignant-élève (« Savoir que nous pouvons parler ensemble²¹³ » ID 47), également en ce qui concerne les performances scolaires (« Les enseignants prennent le temps de discuter de la note avec l'élève²¹⁴ » ID 20). Les déclarations des enseignant·e·s, présentes uniquement en référence aux élèves de première année, sont en accord avec celles des élèves qui soutiennent la pratique du dialogue (« dialogue ouvert²¹⁵ » ID En28).

Aucune pratique n'a été mentionnée concernant le soutien à la confiance, alors qu'il s'agit d'un besoin signalé à la fois par les élèves et les enseignant·e·s. Le fait qu'aucune pratique concrète de soutien n'ait été proposée pourrait être lié au concept de confiance, qui peut être difficile à traduire en actions pratiques et tangibles. Il serait donc utile d'approfondir cette question, car il a été démontré que les relations de confiance agissent comme une ressource motivationnelle lorsque les élèves sont confronté·e·s à des difficultés à l'école et que les relations de confiance avec les enseignant·e·s aident les adolescent·e·s à développer des perceptions psychologiques et émotionnelles positives d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes (Lee, 2007).

Les dernières pratiques concernent les relations interpersonnelles. Les pratiques proposées par les élèves de première année concernent la cohésion de la classe (« Il ne faut pas créer de cliques²¹⁶ » ID 112) et un élève de quatrième année ajoute que l'enseignant·e doit promouvoir un environnement positif dans la classe (« Les enseignants qui s'intéressent à la création d'un environnement positif et motivant dans la classe²¹⁷ » ID 19). La déclaration de l'élève de quatrième année coïncide avec celle de l'enseignant·e qui propose également que ce soit l'enseignant qui assure un climat détendu dans la classe (« Assurer un climat détendu pendant les cours²¹⁸ » ID En33).

²¹³ “sapere di poterci parlare assieme” ID 47

²¹⁴ “I docenti si prendono il tempo di discutere la nota con l'allievo” ID 20

²¹⁵ “dialogo aperto” ID En28

²¹⁶ “Non si devono creare gruppetti” ID 112

²¹⁷ “Docenti che si interessino a creare un ambiente positivo e motivante in classe” ID 19

²¹⁸ “Assicurare un clima disteso durante le lezioni” ID En33

4.2.3. Structure

Le besoin de compétence est soutenu par des pratiques dites de structure (Deci et al., 1996; Grolnick et al., 1997; Skinner & Belmont, 1993). Comme pour le besoin de compétence, la même répartition des composantes a été suivie pour les pratiques de soutien, à savoir : la qualité des explications, l'encouragement, l'enseignement direct, le retour d'informations, la guidance et la maîtrise (voir Tableau 5). En termes de fréquence de citation, la majorité des élèves (tant de première que de quatrième année) ont cité des pratiques liées à la guidance (voir Tableau 14). Il en va de même pour les enseignant·e·s qui s'adressent aux élèves de première année, mais pas pour ceux ou celles qui s'adressent aux élèves de quatrième année, qui citent majoritairement des pratiques liées à l'enseignement dirigé. En ce qui concerne les deux groupes d'élèves et les enseignant·e·s référents des élèves de première année, il semble y avoir une concordance en termes de fréquences, puisque les trois pratiques les plus fréquemment citées sont les mêmes : la qualité des explications, l'enseignement dirigé et la guidance.

Tout d'abord, en ce qui concerne la qualité des explications, les élèves de première année expriment que les enseignant·e·s devraient donner des explications claires (« Bien expliquer le concept en classe²¹⁹ » ID 208), en profondeur (« Expliquer les sujets en profondeur et sans laisser les choses floues car souvent on ne comprend pas ²²⁰ » ID 116), sans perdre le sens logique du discours (« Ne pas perdre le fil du discours²²¹ » ID 223) et en reformulant le contenu écrit sur les cartes (« Ne pas lire les cartes et les expliquer mais savoir expliquer les choses clairement²²² » ID 221). Les élèves de quatrième année proposent des pratiques similaires (« Expliquer clairement, schématiquement²²³ » ID 32) et ajoutent l'explication des concepts étape par étape (« Expliquer étape par étape sans rien omettre²²⁴ » ID 50). Les deux groupes d'enseignant·e·s proposent les mêmes types de pratiques, soutenant ainsi que pour donner une structure, il est nécessaire de donner des explications claires (« Explications claires²²⁵ » ID En7) et précises (« Explications et indications claires et précises²²⁶ » ID En15).

²¹⁹ "Spiegare bene il concetto in classe" ID 208

²²⁰ "Spiegare gli argomenti in modo approfondito e senza lasciare cose sottintese perché spesso non si capisce" ID 116

²²¹ "Non perdono il filo del discorso" ID 223

²²² "Non leggere le schede e spiegarle ma saper spiegare le cose chiaramente" ID 221

²²³ "spiegazioni chiare, schematiche" ID 32

²²⁴ "Spiegare passo per passo senza tralasciare nulla" ID 50

²²⁵ "spiegazioni chiare" ID En7

²²⁶ "Spiegazioni e indicazioni chiare e precise" ID En15

Tableau 14

Fréquences des pratiques de soutien du besoin de compétence citées par les élèves et les enseignant·e·s

Besoin de compétence	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Guidance	42	25	6	2
Soutien instrumental	26	19	4	0
Réexpliquer	16	6	2	2
Enseignement dirigé	36	14	5	6
Lignes directrices	15	12	4	3
Questionnement	10	2	1	1
Activation des pré-connaissances	9	0	0	0
Attentes	2	0	0	2
Qualité des explications	33	16	4	2
Encouragement	4	0	0	2
Décourager	3	0	0	0
Progrès	1	0	0	2
Retour d'informations	3	1	1	4
Retour positif	3	0	1	1
Retour négatif	0	1	0	3
Maîtrise	0	0	0	0
Total	118	56	16	16

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

Le deuxième groupe de pratiques soutenant le besoin de compétence concerne l'encouragement, qui se divise en deux catégories : encourager les progrès des élèves ou décourager les élèves (sous-composante inversée ; voir Tableau 5). En effet, les élèves de première année déclarent que l'enseignant·e doit les encourager (« Il m'encourage²²⁷ » ID 203) et ne pas les décourager (« Il ne préjuge pas²²⁸ » ID 101) afin qu'il·elle·s n'aient pas peur, par exemple, de s'exprimer avec lui ou elle (« Ne pas avoir peur de s'exprimer et d'être jugé²²⁹ »

²²⁷ Mi incoraggia" ID 203

²²⁸ "Non pregiudicano" ID 101

²²⁹ "Non avere paura di parlare e di essere giudicati" ID 313

ID 313). Aucun·e élève de quatrième année ne propose de pratiques en ce sens. Du point de vue des enseignant·e·s, seul l'un·e d'entre eux ou elles, qui se réfère aux élèves de quatrième année, propose des pratiques d'encouragement qui convergent avec le point de vue des élèves de première année, proposant en effet que les enseignant·e·s aient pour tâche de stimuler les élèves (« Les enseignants stimulent les élèves²³⁰ » ID En35) et de reconnaître et d'apprécier leurs efforts (« Les enseignants reconnaissent et apprécient les efforts et l'engagement des élèves²³¹ » ID En35).

Le troisième groupe de pratiques de soutien concerne l'enseignement dirigé. Au niveau des attentes, les élèves de première année disent qu'il est bon de clarifier au début de la leçon quelle sera la matière (« Indiquer la matière de la leçon²³² » ID 305) et qu'il est important que les attentes de l'enseignant·e envers l'élève soient clarifiées (« Il doit y avoir une relation élève-enseignant ou élève-élève claire, claire dans le sens où l'enseignant précise avec l'élève dès le début et ensuite tout au long de l'année ce qu'il attend de l'élève²³³ » ID 206). Cette pratique de soutien à la compétence se retrouve également dans la littérature (Murray, 2009; Stroet et al., 2013) où elle est exprimée à l'inverse, c'est-à-dire qu'un manque de clarté des attentes de la part de l'enseignant·e nuit au besoin de compétence (« Mes professeurs ne me disent pas clairement ce qu'ils attendent de moi à l'école²³⁴ »). Aucun·e élève de quatrième année ne propose de pratiques à ce sujet, alors qu'un·e enseignant·e, se référant aux élèves de quatrième année, propose deux autres pratiques qui concernent l'explication de l'itinéraire didactique à suivre durant l'année (« Expliquer l'itinéraire didactique à suivre²³⁵ » ID En20) et les critères d'évaluation qui seront appliqués (« les critères d'évaluation qui seront utilisés²³⁶ » ID En20). Un autre groupe de pratiques concerne les directives qui, selon les apprenant·e·s, doivent être faites de manière claire et détaillée (« Soyez clairs dans les livrables, expliquez les livrables avec précision²³⁷ » ID 305), de même pour la formulation des tests (« faites les tests de manière compréhensible²³⁸ » ID 103). Les enseignant·e·s sont d'accord pour dire qu'il·elle·s doivent faire des exposés clairs (« Faire des exposés clairs²³⁹ » ID En20). Une troisième sous-composante des pratiques concerne le questionnement. Les élèves de première année indiquent que les enseignant·e·s devraient poser des questions aux élèves

²³⁰ "I docenti stimolano gli allievi" ID En35

²³¹ "I docenti riconoscono e apprezzano gli sforzi e l'impegno degli allievi" ID En35

²³² "Indicare l'argomento della lezione" ID 305

²³³ "Deve esserci un rapporto allievo-docente o allievo-allievo chiaro, chiaro nel senso che il docente mette in chiaro con l'allievo sin da subito e poi durante l'anno cosa si aspetta dall'allievo" ID 206

²³⁴ "My teachers don't make clear what they expect of me in school" (Stroet et al., 2013, p. 70)

²³⁵ "Spiegare il percorso didattico che si andrà ad affrontare" ID En20

²³⁶ "I criteri di valutazione che verranno utilizzati" ID En20

²³⁷ "Essere chiare nelle consegne, spiegare accuratamente le consegne" ID 305

²³⁸ "fare gli espe in modo comprensibile" ID 103

²³⁹ "Dare delle consegne chiare" ID En20

pour vérifier leur compréhension (« Poser des questions aux élèves individuellement pour vérifier s'ils ont compris²⁴⁰ » ID 224), les élèves de quatrième année proposent que l'enseignant·e laisse de l'espace pour poser des questions (« Possibilité de poser de nombreuses questions²⁴¹ » ID 16). De leur côté, les enseignant·e-s confirment l'importance de laisser de l'espace pour les questions (« Les élèves doivent pouvoir poser des questions librement²⁴² » ID En18). La dernière pratique au niveau de l'enseignement dirigé concerne l'activation des pré-connaissances, les élèves de première année déclarent qu'il est bon pour eux ou elles que les enseignant·e-s fassent de courts résumés des sujets (« Faire un court résumé avec toute la classe d'un sujet que vous avez traité²⁴³ » ID 205) et/ou des leçons précédentes (« Toujours faire une révision rapide de la leçon précédente²⁴⁴ » ID 114) et de le faire en particulier avec les sujets les plus difficiles avant les tests (« Résumer ensemble un sujet difficile avant un test²⁴⁵ » ID 318). Ni les élèves de quatrième année, ni les enseignant·e-s n'ont exprimé de pratiques à cet égard. Il se peut que ce type de pratique soit plus proche du style de soutien qui était donné à l'école secondaire I, auquel cas il serait compréhensible que les élèves de quatrième année et les enseignant·e-s n'aient rien exprimé à ce sujet.

Le quatrième groupe de pratiques concerne le retour d'informations. Les élèves de première année disent que les enseignant·e-s devraient donner des conseils sur les méthodes d'étude (« Donner des conseils sur les méthodes d'étude²⁴⁶ » ID 115) en corrélation avec la matière enseignée (« Donner quelques conseils sur l'étude de votre matière²⁴⁷ » ID 318), en particulier aux élèves qui ont plus de difficultés à l'école (« Donner des conseils à ceux qui réussissent moins bien à l'école²⁴⁸ » ID 205). Seul un·e élève de quatrième année propose une pratique concernant la matière, mais elle diffère de celles proposées par les élèves de première année, en ajoutant un nouveau thème selon lequel le retour d'informations de l'enseignant·e doit être positif, c'est-à-dire ne pas se mettre en colère s'il·elle·s font une erreur (« ne vous mettez pas en colère si vous donnez de mauvaises réponses²⁴⁹ » ID 35). On trouve également dans la littérature (Wentzel, 2002) des items concernant le fait que le retour d'information négatif est préjudiciable au soutien du besoin de compétence (« Le professeur me fait sentir mal quand je n'ai pas la bonne réponse²⁵⁰ »). Les enseignant·e-s des deux groupes sont d'accord pour

²⁴⁰ "Fare domande ai singoli allievi per verificare se hanno capito" ID 224

²⁴¹ "disponibilità per fare molte domande" ID 16

²⁴² "Gli allievi devono poter porre domande liberamente" ID En18

²⁴³ "Fare un breve riassunto con tutta la classe di un tema che si è trattato" ID 205

²⁴⁴ "Fare sempre un ripasso veloce della lezione prima" ID 114

²⁴⁵ "Riassumere assieme un argomento difficile prima di un test" ID 318

²⁴⁶ "Consigliano metodi di studio" ID 115

²⁴⁷ "Darci qualche consiglio per studiare la propria materia" ID 318

²⁴⁸ "dare consigli a quelli che vanno meno bene a scuola" ID 205

²⁴⁹ "che non si arrabbino se si danno risposte sbagliate" ID 35

²⁵⁰ "The teacher makes me feel bad when I do not have the right answer" (Wentzel, 2002, p. 292)

dire qu'il faut donner un retour d'information positif (« conseils pour s'améliorer²⁵¹ » ID En20) et seuls les enseignant·e·s qui se sont référ·e·s aux élèves de quatrième année ont dit qu'il fallait aussi éviter les retours d'information négatifs, comme se mettre en colère à cause des erreurs (« Un climat est instauré dans la classe où les élèves ont la possibilité de faire des erreurs²⁵² » ID En35).

Le cinquième groupe de pratiques concerne la guidance, au sein de laquelle on trouve deux sous-composantes : les pratiques liées à la ré-explication et celles liées au soutien instrumental (voir Tableau 5). Les apprenant·e·s de première année rapportent qu'il est généralement bon que l'enseignant·e s'attarde plusieurs fois sur le même concept (« Réexpliquer²⁵³ » ID 320), plus précisément il est proposé d'expliquer un concept de plusieurs façons (« Trouver d'autres façons d'expliquer un concept pour que tout le monde puisse comprendre²⁵⁴ » ID 213) et de le faire jusqu'à ce que tous et toutes les élèves aient compris le concept (« Les enseignants répètent les explications même plusieurs fois jusqu'à ce que tout le monde ait compris²⁵⁵ » ID 309). Ces pratiques sont également proposées par les élèves de quatrième année (« répéter les choses plusieurs fois et de manière différente²⁵⁶ » ID 47) et par les enseignant·e·s, qui ajoutent cependant que c'est l'élève qui doit demander l'explication (« réexpliquer quand on le demande²⁵⁷ » ID En4). Par contre, en ce qui concerne le soutien instrumental, tant les élèves de première que de quatrième année proposent toute une série de matériels qu'il·elle·s aimeraient avoir à leur disposition pour soutenir leur apprentissage, parmi les différentes propositions les plus récurrentes sont les PowerPoint (« Un PowerPoint qui nous aide à mieux comprendre²⁵⁸ » ID 105), les cartes conceptuelles (« Les professeurs font des diagrammes ou des cartes mentales au tableau pour les sujets les plus difficiles²⁵⁹ » ID 309), les schémas récapitulatifs (« Faire des schémas récapitulatifs aide aussi²⁶⁰ » ID 210) ou les vidéos (« distribuer des images ou montrer des vidéos²⁶¹ » ID 37). Seuls les enseignant·e·s qui se réfèrent aux élèves de première année expriment la même pratique en soutien à la compétence, mais sans entrer dans les détails comme le font les élèves, se

²⁵¹ “consigli per migliorare” ID En20

²⁵² “In classe si costruisce un clima in cui gli allievi hanno la possibilità di sbagliare” ID En35

²⁵³ “rispiegare” ID 320

²⁵⁴ “Trovare altri modi di spiegare un concetto in modo che ognuno riesca a capire” ID 213

²⁵⁵ “I docenti ripetono le spiegazioni anche più volte finché tutti non hanno capito” ID 309

²⁵⁶ “ripetere le cose più volte e in modo diverso” ID 47

²⁵⁷ “rispiegare quando è richiesto” ID En4

²⁵⁸ “Un PowerPoint che ci aiuta a capire meglio” ID 105

²⁵⁹ “I docenti fanno schemi o mappe mentali alla lavagna per gli argomenti più difficili” ID 309

²⁶⁰ “Anche fare schemi riassuntivi aiuta” ID 210

²⁶¹ “consegnare immagini o far vedere video” ID 37

contentant de dire qu'il·elle·s doivent fournir du matériel de soutien (« Fournir du matériel de soutien²⁶² » ID En18).

Pour la maîtrise, aucun groupe n'a proposé de pratique. Même au niveau des besoins, peu de déclarations ont été faites à ce sujet. Le fait qu'aucune pratique n'ait été proposée pourrait s'expliquer par la nature des besoins exprimés, tels que « Bien réussir dans cette matière ou ce sujet » (ID 203), qui semblent moins liés à des pratiques que les enseignant·e·s pourraient mettre en œuvre, et davantage à des comportements de l'apprenant·e, comme un effort personnel dans l'étude et la préparation.

4.2.4. Enseignement explicite

Outre les pratiques de soutien aux besoins psychologiques, les apprenant·e·s et les enseignant·e·s ont également mentionné des pratiques d'enseignement concernant l'enseignement explicite (Gauthier et al., 2013). Ce qui ressort à première vue du Tableau 15, c'est que ces pratiques ont été principalement proposées par les élèves ; en fait, aucun·e enseignant·e se référant aux élèves de quatrième année n'a exprimé une pratique dans ce sens. Cet aspect pourrait suggérer que, pour les élèves, la différence entre les pratiques soutenant principalement les besoins de compétence et d'autonomie et les pratiques concernant l'enseignement explicite n'est pas si claire. Ce point est toutefois intéressant, car de nombreuses pratiques proposées dans le contexte de l'enseignement explicite sont effectivement les mêmes que celles proposées comme pratiques soutenant les besoins psychologiques fondamentaux ; il est donc compréhensible que les élèves n'aient pas fait la distinction entre les deux groupes de pratiques. Par exemple, la théorie de l'enseignement explicite (Bocquillon et al., 2019b) conseille aux enseignant·e·s de présenter les objectifs du cours, de justifier l'intérêt du contenu et de donner du feedback. Ces trois pratiques correspondent à celles que j'ai présentées précédemment pour soutenir le besoin de compétence (Jang et al., 2010; Stroet et al., 2013). Il est également mentionné qu'il est bon de justifier pourquoi il est important d'apprendre un certain sujet et cela fait partie des pratiques de soutien à l'autonomie (Skinner & Belmont, 1993). D'autre part, le fait que les enseignant·e·s n'aient pas proposé de telles pratiques pourrait signifier qu'il·elle·s ne considèrent pas ces pratiques comme pertinentes ou réalisables dans le contexte d'une école secondaire II.

Les pratiques proposées, qui ne relèvent pas du soutien aux besoins psychologiques, se répartissent en trois groupes : celles qui concernent la phase de consolidation, celles qui concernent la phase d'interaction et le soutien (voir Tableau 6). En ce qui concerne la

²⁶² "Fornire materiale di supporto" ID En18

consolidation, les apprenant·e·s de première année rapportent qu'une bonne pratique de la part de l'enseignant·e pour soutenir leur apprentissage est de proposer de nombreux exercices pour pouvoir mettre en pratique ce qu'il·elle·s ont appris en classe (« Exercices pour mettre en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre²⁶³ » ID 111) ces exercices doivent également être en partie proposés en classe et pas seulement à la maison (« Exercices en classe pas seulement à la maison²⁶⁴ » ID 307). Les élèves de quatrième année ajoutent que faire les exercices en classe leur permet d'en faire certains avec l'enseignant·e (« Réserver du temps pour faire des exercices en classe et en résoudre certains avec le professeur²⁶⁵ » ID 20). Un·e seul·e enseignant·e, se référant aux élèves de première année, dit qu'il est nécessaire de s'entraîner (« Exercice²⁶⁶ » ID En24). Le fait de faire des exercices, qui doivent être « courts et fréquents, permettant la pratique d'habiletés simples ; préparés avec soin par l'enseignant et revus en classe avec les élèves » (Bocquillon et al., 2019b, p. 12), en classe fait en effet partie des pratiques proposées lors de la phase de consolidation de l'enseignement explicite afin de parfaire l'organisation des apprentissages dans la mémoire à long terme.

Tableau 15

Fréquence des pratiques d'enseignement explicite citées par les élèves et les enseignant·e·s

Enseignement explicite	Elèves		Enseignant·e·s	
	1 ^{re} année	4 ^e année	Réf. 1 ^{re}	Réf. 4 ^e
Consolidation	14	6	1	0
Exercice	14	6	1	0
Support	14	6	1	0
Tableau noir	14	6	1	0
Interaction	5	3	1	0
Correction	5	1	0	0
Pratique guidée	0	2	1	0
Total	33	15	3	0

Note. Elèves de 1^{re} année : $N = 64$; Elèves de 4^e année : $N = 40$; Enseignant·e·s : $N = 21$ (13 qui font référence aux classes de 1^{re} année et huit aux classes de 4^e année) ; Réf. = Classe de référence.

²⁶³ "Pause per esercizi per sperimentare quello appena appreso" ID 111

²⁶⁴ "Esercizi in classe non solo a casa" ID 307

²⁶⁵ "Riservare del tempo allo svolgimento di esercizi in classe e risolverne alcuni insieme al docente" ID 20

²⁶⁶ "esercitare" ID En24

La phase d'interaction englobe la correction et les pratiques guidées. En ce qui concerne les corrections, les élèves des deux années affirment que les enseignant·e·s devraient corriger les exercices des devoirs (« Toujours corriger les exercices²⁶⁷ » ID 42), mais aussi des examens (« Correction ensemble en classe des exercices des examens²⁶⁸ » ID 202) en classe, et ne pas se contenter de distribuer les solutions (« Les enseignants corrigent les exercices par devoir en classe et ne nous laissent pas les solutions directement sans même les commenter²⁶⁹ » ID 218). Aucun·e enseignant·e n'a exprimé cet aspect. Dans le cadre de l'enseignement explicite, il est recommandé de toujours vérifier les tâches données aux élèves (Bocquillon et al., 2019b) et cela rejoint ce qui est demandé par les élèves dans ce questionnaire. En revanche, en ce qui concerne les pratiques guidées, seuls les apprenant·e·s de quatrième année déclarent qu'une bonne pratique consiste à faire des exercices (« résoudre [les exercices] certains ensemble avec l'enseignant²⁷⁰ » ID 20) ou des lectures (« lire ensemble des textes compliqués²⁷¹ » ID 42) avec l'enseignant·e, surtout si elles sont difficiles. Un·e enseignant·e propose la même chose pour les élèves de première année (« les accompagner dans la réalisation des exercices plus complexes/techniques ²⁷²» ID En18). En effet, l'enseignement explicite comprend, lors de la phase d'interaction, avant de passer à la phase d'apprentissage où l'apprenant·e procède seul·e, une phase où les exercices se font en groupe ou, comme l'ont également exprimé les apprenant·e·s dans mon questionnaire, avec l'enseignant·e (Bocquillon et al., 2019b).

Le dernier élément concerne le soutien. Les études sur l'enseignement explicite recommandent différents types de soutien, mais en ce qui concerne spécifiquement le tableau noir, il est dit qu'il peut être utilisé pour suivre le fil de la leçon, ainsi que pour les devoirs d'écriture ou comme support visuel (Bocquillon et al., 2019a). Des réponses des apprenant·e·s de première et de quatrième année, il ressort que le tableau noir, bien qu'au lycée, peut encore servir de support utile aux apprenant·e·s (« Explications au tableau noir²⁷³ » ID 31 ; « Les enseignants font des schémas ou des cartes heuristiques au tableau noir pour les sujets plus difficiles²⁷⁴ » ID 309). Seul un·e enseignant·e, se référant aux élèves de première année, pense qu'il s'agit d'un support utile pour les élèves (« Présenter avec plus de stimuli (tableau noir, beamer, cartes, ...) et pas seulement oralement ²⁷⁵» ID En18).

²⁶⁷ "correggere sempre eventuali esercizi" ID 42

²⁶⁸ "La correzione assieme in classe di esercizi delle verifiche" ID 202

²⁶⁹ "I docenti correggono gli esercizi per compito in classe e non ci lasciano direttamente le soluzioni senza nemmeno commentarle" ID 218

²⁷⁰ "risolverne [gli esercizi] alcuni insieme al docente" ID 20

²⁷¹ "leggere insieme testi complicati" ID 42

²⁷² "Accompagnamento nello svolgimento degli esercizi più complessi / tecnici" ID En18

²⁷³ "Spiegazioni alla lavagna" ID 31

²⁷⁴ "I docenti fanno schemi o mappe mentali alla lavagna per gli argomenti più difficili" ID 309

²⁷⁵ "Presentare con più stimuli (lavagna, beamer, schede, ...) e non solo oralmente" ID En18

5. Discussion générale

La première question de recherche visait à obtenir une vue d'ensemble des besoins psychologiques soutenant la motivation des élèves de première et de quatrième année du lycée. Les résultats descriptifs précédemment présentés ont montré que, conformément à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), les élèves de mon échantillon ont également mentionné les besoins d'appartenance, de compétence et d'autonomie. Au niveau du contenu, les énoncés relatifs à ces trois besoins psychologiques s'avèrent cohérents avec la littérature consultée, comme l'échelle *Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale* développée dans l'étude de Tian et al. (2014). Parmi ces besoins, j'ai particulièrement cherché à comprendre le rôle du besoin d'appartenance. Dans mon échantillon, ce besoin semble encore très marqué au secondaire II, notamment chez les élèves de première année. Ce constat est cohérent avec les résultats de la méta-analyse de Roorda et al. (2011), qui indique que les élèves en transition vers le secondaire nécessitent davantage de soutien de la part des enseignant·e·s pour faire face aux nouveaux défis scolaires, tels que la complexité du système. Alors que Koestner et Losier (2002) soutiennent que le besoin d'autonomie est le plus important pour motiver les élèves, ce besoin n'a pas été particulièrement mis en avant dans mon échantillon, en particulier chez les élèves de première année. Cependant, ces interprétations doivent être vérifiées, car les données disponibles ne permettent pas d'affirmer avec certitude qu'une plus grande fréquence de mentions reflète une pertinence accrue attribuée à ce besoin (L'Ecuyer, 1990). Si le besoin d'appartenance s'avère effectivement important pour les élèves du secondaire II, il serait nécessaire d'envisager des mesures de soutien adaptées à ce contexte, en étant conscient·e du fait que pour établir une relation de confiance, ou une relation affective enseignant-élève (Virat, 2019), capable de soutenir ce besoin, il est nécessaire d'avoir de nombreux moments d'échange entre les deux acteur·rice·s, moments pourtant beaucoup moins présents au secondaire qu'au primaire (Jerome et al., 2009; Prewett et al., 2018). Il serait également pertinent d'explorer dans quelle mesure ce besoin d'appartenance est lié à la figure de l'enseignant·e ou s'il peut également être satisfait par les pairs. Hypothétiquement, cela pourrait avoir du sens, puisque les adolescent·e·s tendent à s'orienter davantage vers les pairs et moins vers les adultes (Lam et al., 2014; Prewett et al., 2018). Dans mon échantillon, le besoin de relations interpersonnelles a été fréquemment mentionné et ne s'est pas limité au rôle des enseignant·e·s. Des déclarations ont également mis en lumière l'importance d'avoir une bonne classe (« Une classe agréable » ID 102) et de maintenir de bonnes relations avec les camarades (« Il faut se sentir bien avec ses camarades de classe » ID 223), ce qui inclut donc les pairs comme soutiens possibles de ce besoin. Cependant, le rôle des pairs n'a pas été approfondi dans ce travail, qui s'est focalisé sur la relation enseignant-élève.





La deuxième question de recherche visait à décrire les pratiques que les lycéens et lycéennes souhaitent voir mises en œuvre par les enseignant·e·s pour répondre à leurs besoins. Là encore, les résultats que j'ai obtenus étaient conformes au modèle de Connell et Wellborn (1991). En particulier, les pratiques proposées par les lycéen·ne·s correspondent aux pratiques de soutien à l'autonomie, d'implication et de structure (Connell & Wellborn, 1991; Deci et al., 1996; Grolnick et al., 1997; Skinner & Belmont, 1993). En plus de ces pratiques, les lycéen·ne·s ont également proposé des pratiques liées à l'enseignement explicite (Gauthier et al., 2013). La proposition de ces pratiques est logique car elles sont très similaires, voire identiques dans certains cas, aux pratiques visant à soutenir le besoin de compétence et d'autonomie (Bocquillon et al., 2019b). Comme exprimé plus haut, notamment en ce qui concerne les pratiques d'implication, la concrétisation des propositions des élèves peut s'avérer difficile dans le contexte actuel de l'école secondaire II (Jerome et al., 2009; Prewett et al., 2018; Roorda et al., 2011).

Pour répondre à la troisième question de recherche, j'ai créé une matrice (voir Tableau 16) qui illustre les cas de concordance et de non-concordance, au niveau du contenu, entre les élèves de première année et les enseignant·e·s qui s'y réfèrent et entre les élèves de quatrième année et les enseignant·e·s qui s'y réfèrent. La création de cette matrice m'a également permis de mettre en évidence des concordances et des divergences au sein des mêmes groupes d'élèves concernant les besoins et les pratiques de soutien qu'il·elle·s ont exprimés. Un premier élément qui émerge est la divergence entre les déclarations sur les besoins et celles concernant les pratiques de soutien. Dans certains cas, les élèves expriment un besoin spécifique sans suggérer de pratiques de soutien connexes, comme les apprenant·e·s de première année pour la « pression négative » (besoin d'autonomie). Dans d'autres cas, des pratiques de soutien sont suggérées sans mention explicite du besoin sous-jacent, par exemple l'« ouverture » (besoin d'autonomie), indiqué par les apprenant·e·s de première année. Proposer une pratique pour répondre à un besoin pourrait refléter l'existence de ce besoin, suggérant qu'il est peut-être plus simple de formuler des pratiques concrètes que d'identifier les besoins sous-jacents. Cette hypothèse est renforcée par les résultats montrant que tous les groupes ont mentionné davantage de pratiques (voir Tableau 11) que de besoins (voir Tableau 7), ce qui pourrait indiquer une certaine difficulté ou un manque de clarté dans la reconnaissance et l'expression des besoins qui motivent ces pratiques (L'Ecuyer, 1990). Cette divergence, mise en évidence dans les cas où, dans le Tableau 16, une case bleue apparaît dans les besoins et une case rouge ou verte dans les pratiques, se retrouve dans trois cas pour les élèves de première année et dans huit cas pour les élèves de quatrième année. De manière contre-intuitive, il semblerait donc que ce soient précisément les élèves de quatrième année qui aient plus de difficultés à exprimer clairement leurs besoins, malgré leur plus grand âge et leur plus grande maturité (Wigfield et al., 2006).

Tableau 16

Matrice des concordances

	Besoins		Sous-dimensions	Pratiques de soutien		
	1 ^{re} année	4 ^e année		1 ^{re} année	4 ^e année	
Autonomie			Pression négative			Autonomie
			Sévérité			
			Buts			
			Intérêts			
			Rythme			
			Exemples			
			Interdisciplinarité			
			Justification			
			Critiques			
			Ouverture			
Appartenance			Egalité			Appartenance
			Interaction chaleureuse			
			Respect			
			S'intéresser à l'autre			
			Compréhension			
			Ecoute			
			Sympathie			
			Communication			
			Temps pour les élèves			
			Confiance			
			Classe			
			Soutien			
Compétence			Qualité des explications			Compétence
			Décourager			
			Progrès			
			Attentes			
			Lignes directrices			
			Questionnement			
			Activation des pré-connaissances			
			Retour positifs			
			Retour négatifs			
			Réexpliquer			
			Soutien instrumental			
			Maîtrise			

Note.  = concordance (élève ✓ / enseignant-e ✓) ;  = concordance (élève X / enseignant-e X) ;  = Non-concordance (élève X / enseignant-e ✓) ;  = Non-concordance (élève ✓ / enseignant-e X)

Au niveau de mon échantillon, il semblerait qu'il y ait une différence entre les besoins et les pratiques exprimés par les deux groupes d'élèves. En effet, certaines sous-composantes des besoins n'ont pas été mentionnées par les deux groupes. Par exemple, la « sévérité » (besoin d'autonomie) n'a été exprimée que par les élèves de première année, tandis que l'« ouverture » (besoin d'autonomie) n'a été mentionnée que par les élèves de quatrième année. On peut supposer que les élèves de première année ont encore des références liées à l'école secondaire I, où l'environnement est moins rigide qu'au lycée, et expriment donc un besoin de moins de sévérité, qui a déjà été « accepté » par les élèves de quatrième année. Par ailleurs, comme on l'a vu à plusieurs reprises, avec l'âge, les adolescent·e·s aspirent à plus d'autonomie et au développement de leur propre personne (Fleming, 2005; Wigfield et al., 2006), c'est pourquoi les élèves de quatrième année pourraient avoir besoin de plus de respect et de considération pour leurs idées. Afin d'approfondir ces résultats, il serait utile de mener une recherche longitudinale en suivant les élèves tout au long de leurs quatre années d'études secondaires II. Cela permettrait de comprendre comment les besoins psychologiques et les pratiques de soutien évoluent avec le temps et l'expérience scolaire. Il serait particulièrement important de le savoir afin de développer des pratiques de soutien appropriées.

Enfin, la troisième question de recherche visait à comprendre s'il existe une convergence ou une divergence entre ce que les élèves ressentent et ce que les enseignant·e·s pensent que les élèves ressentent. Comme mentionné ci-dessus, afin de répondre à cette question de recherche, j'ai créé une matrice de synthèse (voir Tableau 16) des cas de concordance, au niveau de contenu, entre élèves et enseignant·e·s qui m'a permis de mettre en évidence des résultats intéressants. En général, la concordance est plus élevée pour les pratiques de soutien que pour les besoins psychologiques (la concordance est représentée dans le Tableau 16 en vert, lorsque les apprenant·e·s et les enseignant·e·s indiquent la présence d'un besoin ou d'une pratique, et en bleu, lorsque les deux n'expriment pas de besoin ou de pratique). Cela semble suggérer que, même pour les enseignant·e·s, il est plus facile d'identifier et de proposer des pratiques de soutien que d'identifier les besoins psychologiques spécifiques des élèves. Cependant, il est intéressant de noter que les enseignant·e·s ont tendance à être plus en concordance avec les élèves de quatrième année qu'avec ceux ou celles de première année en termes de besoins (17 cas de concordance pour la quatrième année contre 13 pour la première année). Ce constat pourrait être approfondi pour déterminer si, avec l'âge et l'expérience scolaire, les besoins deviennent plus évidents ou mieux exprimés. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, il semble que les élèves de quatrième année, contrairement aux attentes, aient plus de difficultés à exprimer leurs besoins que les élèves de première année. Il serait également intéressant de vérifier si cette plus grande concordance entre enseignant·e·s et élèves implique également une plus grande satisfaction des besoins.

En effet, on pourrait faire l'hypothèse qu'une reconnaissance plus précise des besoins favorise leur satisfaction. Si tel était le cas, on s'attendrait à ce que les élèves de quatrième année rapportent également une plus grande satisfaction de ces besoins que les élèves de première année. Cette hypothèse reste cependant à vérifier. En ce qui concerne les pratiques de soutien, la situation est inversée : les élèves de première année (24 cas) s'accordent davantage que les élèves de quatrième année (19 cas). Cela suggère que, même si les enseignant·e·s comprennent mieux les besoins des élèves plus âgé·e·s, il est possible qu'il·elle·s soient plus en phase avec les apprenant·e·s plus jeunes en ce qui concerne les pratiques nécessaires pour soutenir ces besoins.

Si l'on considère spécifiquement les trois besoins psychologiques, aucun besoin ne se distingue par une plus grande concordance (cas verts et bleus dans le Tableau 16) que les autres. Pour les classes de première année, les cas de concordance se répartissent équitablement entre l'autonomie (quatre cas), l'appartenance (cinq cas) et la compétence (quatre cas). Il en va de même pour les pratiques de soutien : pour le soutien à l'autonomie, il y a sept cas de concordance, pour l'appartenance (implication) neuf et pour la compétence (soutien) huit. Pour les classes de quatrième année, la situation change légèrement : il y en a moins pour l'autonomie (trois cas), tandis que pour l'appartenance il y en a six et pour la compétence huit. Pour les pratiques de soutien, les données montrent une dynamique similaire : quatre cas de concordance pour le soutien à l'autonomie, sept pour l'appartenance (implication) et huit pour la compétence (soutien). Cette plus faible concordance pour l'autonomie est d'autant plus significative qu'il s'agit du besoin le plus fréquemment cité par les apprenant·e·s de quatrième année (voir **Tableau 7**) et également considéré par plusieurs auteur·rice·s (Fleming, 2005; Lam et al., 2014; Prewett et al., 2018) comme le besoin psychologique le plus recherché par les élèves plus âgé·e·s. Cela pourrait indiquer une difficulté de la part des enseignant·e·s à reconnaître l'importance de l'autonomie pour les étudiant·e·s plus âgé·e·s, soulignant l'importance de pratiques plus favorables à ce besoin. Il convient toutefois de rappeler que même si chaque besoin est associé à une dimension spécifique du soutien, les trois dimensions du soutien se complètent dans leurs effets sur les différents besoins (Connell & Wellborn, 1991; Stroet et al., 2013), de sorte que même si certaines composantes d'un besoin semblent moins soutenues que d'autres, il est possible qu'à un niveau global, l'apprenant·e puisse encore bénéficier d'effets positifs (Koestner & Losier, 2002). Un problème majeur se poserait si un besoin entier n'était pas soutenu, auquel cas l'élève risquerait de subir divers effets négatifs tels qu'une diminution de la motivation intrinsèque ou de mauvais résultats (Deci et al., 1991).

Un autre aspect à considérer est que les cas où les enseignant·e·s déclarent que les élèves ont un certain besoin ou qu'il·elle·s ont besoin d'une certaine pratique pour satisfaire ce besoin mais que les élèves ne l'expriment pas (cas marqués en jaune dans le Tableau 16), sont peu

fréquents. A cet égard, il convient de souligner qu'en général, la non-expression d'un besoin peut ne pas signifier son absence, mais simplement un manque de conscience ou d'opportunité pour l'exprimer de manière adéquate (L'Ecuyer, 1990).

En conclusion, les résultats de cette analyse indiquent que si les élèves et les enseignant·e·s s'accordent sur certains points, des lacunes subsistent, au niveau de mon échantillon, dans la reconnaissance de certains besoins psychologiques des élèves. Pour promouvoir le bien-être et la motivation des apprenant·e·s, il est nécessaire d'améliorer la communication et l'alignement entre les enseignant·e·s et les apprenant·e·s, dans le but de faciliter une plus grande satisfaction des besoins psychologiques de base (Danielsen et al., 2010; Deci & Ryan, 2000; Jaegers & Lafontaine, 2018; Ryan & Deci, 2000b).

Conclusion

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) soutient que le bien-être et la motivation autonome des personnes dépend également de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins d'autonomie, d'appartenance et de compétence. Ces besoins peuvent être adaptés à différentes sphères de la vie des individus ; dans le cadre de ce travail, je me suis intéressée à l'environnement scolaire, en particulier à la relation enseignant-élève. En effet, les enseignant-e-s, par des pratiques ciblées, peuvent soutenir et donc conduire à la satisfaction des besoins des élèves (Connell & Wellborn, 1991; Deci et al., 1996; Grolnick et al., 1997; Skinner & Belmont, 1993). Cependant, au fur et à mesure que l'on monte en grade, le temps de contact direct entre les enseignant-e-s et les élèves diminue, ce qui fait qu'il est plus difficile pour les enseignant-e-s de comprendre pleinement les besoins psychologiques des élèves et de leur apporter un soutien adéquat (Eccles & Harold, 1996; Furrer & Skinner, 2003; Jerome et al., 2009; Prewett et al., 2018; Roorda et al., 2011).

Le but de ce travail était de comprendre, à partir de la théorie de l'autodétermination, quels besoins psychologiques les élèves déclaraient au lycée et quelles pratiques de soutien il-elle-s souhaitaient. De plus, je voulais comprendre si ces déclarations étaient en accord avec la pensée des enseignant-e-s. Les données, recueillies au moyen de questionnaires administrés à 104 élèves et 21 enseignant-e-s d'un lycée du canton du Tessin, ont confirmé que, conformément à la théorie de l'autodétermination, les élèves déclarent avoir les trois besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000). Il est également intéressant de noter que le besoin d'appartenance, même si le contexte scolaire est celui d'une école secondaire II, est toujours présent, surtout pour les élèves de première année de lycée. En ce qui concerne les pratiques de soutien, comme je l'avais supposé, les élèves ont fait état de pratiques relevant du Modèle motivationnel des effets des besoins psychologiques des enfants sur leur engagement (Connell & Wellborn, 1991); dans ce cas, toutefois, plusieurs pratiques inhérentes à l'enseignement explicite ont également émergé (Gauthier et al., 2013), ce qui a permis de discuter de la grande similitude entre les deux domaines. En général, les pratiques proposées sont plus nombreuses que les besoins, ce qui suggère qu'il est plus facile pour les élèves d'exprimer leurs besoins par des pratiques concrètes. Enfin, en ce qui concerne la rencontre des perspectives entre les élèves et les enseignant-e-s, il apparaît qu'il n'y a pas, dans mon échantillon, une concordance nette entre les deux groupes concernant les besoins psychologiques des élèves et les pratiques de soutien correspondantes. Ce constat doit nous faire réfléchir sur l'importance de trouver un moyen de clarifier ces divergences de vue, afin d'adapter les pratiques aux besoins des élèves et de favoriser ainsi leur motivation, leur bien-être et leur réussite à l'école (Danielsen et al., 2010; Deci & Ryan, 2000; Jaegers & Lafontaine, 2018; Ryan & Deci, 2000b).

Cependant, certaines limites doivent être prises en compte lors de l'interprétation des résultats. Tout d'abord, la disparité numérique entre les groupes de participant·e·s (élèves de première année, élèves de quatrième année et enseignant·e·s) a pu influencer les résultats. Un échantillon plus équilibré aurait pu fournir des résultats plus fiables et plus généralisables. En particulier, un nombre élevé de participant·e·s dans un groupe par rapport aux autres peut conduire à une représentation déformée des expériences, faisant apparaître certains résultats plus significatifs que d'autres. Il convient de souligner que le nombre limité de participant·e·s ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population. Toujours en ce qui concerne les participant·e·s, si les réponses des élèves de première année ont été recueillies dans trois classes différentes, dont le directeur m'a assuré qu'elles étaient hétérogènes, pour les réponses des élèves de quatrième année, je n'ai pas pu avoir la même certitude ; la représentativité de cet échantillon pourrait être moindre que celle des élèves de première année. Il en va de même pour les enseignant·e·s, qui ont également participé en ligne (Bryman & Bell, 2019). En ce qui concerne les enseignant·e·s, je ne peux pas non plus être certaine qu'il·elle·s aient pu réellement accorder de l'importance au fait qu'il·elle·s se référaient spécifiquement aux élèves de première ou de quatrième année.

Une deuxième limite concerne la catégorisation des besoins et des pratiques effectuée lors de l'analyse catégorielle du contenu. Je n'ai pas trouvé pour toutes les unités de sens un critère précis permettant de les séparer en besoins plutôt qu'en pratiques. En particulier, j'ai rencontré des difficultés lorsque les énoncés étaient des pratiques formulées comme un besoin, c'est-à-dire avec des formulations telles que « j'ai besoin de *cette pratique* ». J'ai donc décidé, en l'absence d'indications claires, d'utiliser les mêmes unités de sens pour les besoins et les pratiques. Cette ambiguïté a pu entraîner une certaine confusion dans la catégorisation et l'analyse des données, avec pour conséquence d'éventuels chevauchements ou une mauvaise interprétation des relations. L'ambiguïté s'est également manifestée au niveau du contenu de certaines unités de sens. En effet, bien que les participant·e·s aient dû répondre à des questions ouvertes, je leur avais demandé de formuler leurs réponses sous la forme de phrases courtes ou de mots clés, ce qui signifie que j'ai obtenu des réponses moins riches et moins contextualisées, ce qui m'a obligé à dupliquer l'attribution des codes pour éviter de faire des interprétations incorrectes. En utilisant d'autres méthodologies telles qu'un focus groupe, j'aurais peut-être pu faire ressortir plus de détails (Bryman & Bell, 2019). J'ai également constaté que les réponses données à distance par rapport à celles que j'ai recueillies en classe étaient beaucoup moins détaillées.

En ce qui concerne les implications futures possibles, il serait intéressant d'étudier si, lorsqu'il y a accord entre les perspectives des enseignant·e·s et des élèves, il y a également satisfaction de ces besoins. En effet, avec les seuls questionnaires et leurs réponses, il n'est pas possible de savoir si les besoins exprimés par les apprenant·e·s sont satisfaits ou non. Avoir la confirmation que la reconnaissance des besoins implique aussi leur satisfaction, pourrait être utile pour la mise en place d'un système qui permettrait aux apprenant·e·s et aux enseignant·e·s d'avoir plus d'échanges sur le sujet afin de trouver des pratiques de soutien efficaces pour le bien-être et la motivation des apprenant·e·s. Pour une mise en place de pratiques qui soient adaptées aux réels besoins des élèves, il serait aussi important de comprendre si les besoins entre les élèves de premières année et de quatrième année du lycée changent effectivement. Il serait intéressant de mener une étude longitudinale pour répondre à cette question.

Ce travail a mis en évidence que, dans mon échantillon, le besoin d'appartenance reste un besoin important au lycée. Il est nécessaire d'examiner comment cette information peut être prise en compte et quelles actions concrètes pourraient être mises en place pour soutenir ce besoin. En particulier, il convient de se demander qui devrait être responsable de cette prise en charge : les enseignant·e·s, l'ensemble de l'établissement scolaire, ou encore les pairs ? Il pourrait en effet ne pas être de la seule responsabilité de l'enseignant·e, mais plutôt de celle de l'ensemble de la communauté scolaire, qui devrait prendre conscience de l'importance de ce besoin. À cet égard, il pourrait être pertinent par exemple de sensibiliser l'ensemble du personnel scolaire à l'importance de ce besoin et d'envisager la mise en place de pratiques favorisant le soutien du besoin d'appartenance.

Enfin, les résultats obtenus dans ce travail doivent être approfondis. En effet, bien que ces résultats aient permis d'identifier des tendances intéressantes, ils ne rendent pas pleinement compte de la complexité des besoins et des pratiques exprimés par les élèves et les enseignant·e·s. Afin d'obtenir une vision plus détaillée et nuancée des divergences et convergences entre les perspectives des élèves et des enseignant·e·s, il serait pertinent de compléter cette recherche par des méthodologies qualitatives, telles que des focus groupes. Ces échanges permettraient aux élèves et aux enseignant·e·s de s'exprimer plus en profondeur et de fournir des réponses plus détaillées et contextuelles. Il serait ainsi possible de se faire une idée plus précise et plus claire des besoins et attentes réels des élèves, tout en facilitant la mise en place de pratiques de soutien mieux adaptées et plus efficaces. Enfin, ces discussions permettraient également de mieux saisir les cas de concordance et de divergence observés, offrant une perspective plus complète et nuancée de la réalité scolaire.

Liste des références

- Adigun, O. B. (2023). Conceptualization and measurement of adolescent students' psychological need thwarting based on the student–teacher relationship. *Learning Environments Research*, 27(2), 217-239. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09476-8>
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement : The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Ahn, I., Patrick, H., Chiu, M. M., & Levesque-Bristol, C. (2019). Measuring teacher practices that support student motivation : Examining the factor structure of the teacher as social context questionnaire using multilevel factor analyses. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 743-756.
<https://doi.org/10.1177/0734282918791655>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques* (1. éd). Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : Une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60.
<https://doi.org/10.3917/lse.522.0029>
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction : Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press.

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent : Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Ausubel, D. P. (1967). Learning theory and classroom practice. *Ontario Institute for Studies in Education Bulletin*, 1, 31-31.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Beaudoin, C., & Espinosa, G. (Éds.). (2022). *La relation enseignant-élève : Perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support* [Technical report]. Rochester, NY: University of Rochester.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019a). *Guide pour gérer des situations d'enseignement- apprentissage* (4e édition). Working Papers de l'INAS, WP08/2019, 1-84.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019b). *Les recherches sur l'enseignement efficace en bref* (4e édition). Working Papers de l'INAS, WP06/2019, 1-24.

- Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : Deux piliers de l'apprentissage en classe. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Éds.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (p. 97-119). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr>
- Bryman, A., & Bell, E. (2019). *Social Research Methods: Fifth Canadian Edition*. Oxford University Press.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The Development of Companionship and Intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101-1113. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Burnett Heyes, S., Jih, Y.-R., Block, P., Hiu, C.-F., Holmes, E. A., & Lau, J. Y. F. (2015). Relationship reciprocation modulates resource allocation in adolescent social networks : Developmental effects. *Child Development*, 86(5), 1489-1506. <https://doi.org/10.1111/cdev.12396>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In *Self processes and development* (p. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Costache, O., Becker, E. S., Edelsbrunner, P., & Staub, F. C. (2019). Entwicklung der Motivation : Ergebnisse für das Schweizer Gymnasium. *Gymnasium Helveticum*, 5, 6-12.

- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Deci, E. L., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6

- Deković, M., Buist, K. L., & Reitz, E. (2004). Stability and changes in problem behavior during adolescence : Latent growth analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 1-12. <https://doi.org/10.1023/A:1027305312204>
- Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS). (2024). *Piano degli studi liceali*.
https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIMS/documenti/PianiStudio/Liceo/Piano_degli_studi_liceali_05.06.2024.pdf
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Université du Québec à Trois-rivières.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : Revue de la littérature. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (73).
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth and J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 3-34.
- Er-Razine, S. (2021). Impact de la relation affective enseignant-élève sur la motivation à apprendre. *Soft Skills & Didactique des Langues*, 1.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 142-153. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>

- Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : Leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 45-56. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>
- Fleming, M. (2005). Adolescent autonomy : Desire, achievement and disobeying parents between early and late adolescence. *Australian Journal of Educational and developmental psychology*, 5, 1-16.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Gayet, D. (2007). *Les relations maître-élève*. Economica Anthropos.
- Goldman, Z. W., Goodboy, A. K., & Weber, K. (2017). College students' psychological needs and intrinsic motivation to learn : An examination of self-determination theory. *Communication Quarterly*, 65(2), 167-191. <https://doi.org/10.1080/01463373.2016.1215338>
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years : Differences by gender. *Journal of Happiness Studies*, 18(1), 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>

- Grolnick, W., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family : The self-determination theory perspective. *Parenting and Children's Internalization of Values : A Handbook of Contemporary Theory*, 135-161.
- Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155.
<https://doi.org/10.4000/rfp.73>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of sport & exercise psychology*, 35, 3-17.
<https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Haiat, S., Espinosa, G., & Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 67.
<https://doi.org/10.4000/edso.22736>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.12.003>

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éd.

Iglesias-García, M.-T., Maulana, R., Fernández-García, C.-M., & García-Pérez, O. (2019). Teacher as social context (TASC) questionnaire in the spanish setting : Teacher version. *Psicología Educativa*, 26(1), 17-26. <https://doi.org/10.5093/psed2019a15>

Jaegers, D., & Lafontaine, D. (2018). Perceptions par les élèves du climat de soutien en mathématiques : Validation d'échelles et étude des différences selon le genre en 5e secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 97-130. <https://doi.org/10.7202/1059174ar>

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities : It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning : Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade : Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>

Joing, I., Vors, O., Llena, C., & Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, E1, 19-40. <https://doi.org/10.3917/spir.hs2.0019>

- Keyes, K. M., Gary, D., O'Malley, P. M., Hamilton, A., & Schulenberg, J. (2019). Recent increases in depressive symptoms among US adolescents : Trends from 1991 to 2018. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(8), 987-996.
<https://doi.org/10.1007/s00127-019-01697-8>
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Koestner, R., & Losier, G. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated : A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. *Handbook of Self-Determination Research*.
- Lam, C. B., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2014). Time with peers from middle childhood to late adolescence : Developmental course and adjustment correlates. *Child Development*, 85(4), 1677-1693. <https://doi.org/10.1111/cdev.12235>
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lee, S. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
<https://doi.org/10.1080/03055690601068477>
- Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2017). Need-supportive teaching in higher education : Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education*, 68, 134-142.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.020>

- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers : An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35*(1), 81-99. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools, 38*(6), 505-519. <https://doi.org/10.1002/pits.1039>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity : Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers & Row Publishers.
- McDermott, P. A., Mordell, M., & Stoltzfus, J. C. (2001). The organization of student performance in American schools : Discipline, motivation, verbal learning, nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 65-76. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.65>
- McLeod, S. (2024). *Maslow's Hierarchy of Needs*.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development, 60*(4), 981-992. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb03529.x>
- Murberg, T. A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students : A prospective study. *Social Psychology of Education: An International Journal, 13*(4), 511-522. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9123-1>

- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary : Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 37(3), 600-608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pintrich, P., Roeser, R., & Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14. <https://doi.org/10.1177/027243169401400204>
- Presentazione e organizzazione—SIMS (DECS)—Repubblica e Cantone Ticino*. (s. d.). Repubblica e Cantone Ticino. Consulté 9 octobre 2024, à l'adresse <https://www4.ti.ch/decs/ds/sims/chi-siamo/presentazione-e-organizzazione>
- Prewett, S., Bergin, D., & Huang, F. (2018). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality : A middle school perspective. *School Psychology International*, 40. <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>
- Rampin, R., & Rampin, V. (2021). Taguette : Open-source qualitative data analysis. *Journal of Open Source Software*, 6(68). <https://doi.org/10.21105/joss.03522>

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory : A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. *Big Theories Revised*, 31-60.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation : A self-determination theory perspective. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 223-244.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement : A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom : Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Ryan, R. M., & Powelson, C. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 60, 49-66. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806579>
- Ryan, R. M., Sheldon, K., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal : An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education : Theory, research, and applications*. Pearson.

*Scuole post-obbligatorie in Ticino – SM Locarno*1. (s. d.). Repubblica e Cantone Ticino.

Consulté 9 octobre 2024, à l'adresse <https://locarno1.sm.edu.ti.ch/scuole-post-obbligatorie-in-ticino/>

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2008). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *The British journal of educational psychology*, 79, 57-68.

<https://doi.org/10.1348/000709908X304398>

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement : A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>

Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of Adolescence*, 37(3), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.01.005>

Tucker, C., Zayco, R., Herman, K., Reinke, W., Trujillo, M., Carraway, K., Wallack, C., & Ivery, P. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39, 477-488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038>

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory : Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective : The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
<https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q., & Koster, B. (2012). Measuring student teachers' basic psychological needs. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 453-467.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2012.688556>
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : Effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* [Phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III].
- Virat, M. (2017). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Wang, Y., King, R. B., Wang, F., & Leung, S. O. (2021). Need-supportive teaching is positively associated with students' well-being : A cross-cultural study. *Learning and Individual Differences*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102051>
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : Metaphors, theories, and research* (2e éd.). Sage.
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E. A., & Pierson, L. H. (1988). *Teacher as social context : A measure of teacher provision of involvement, structure and autonomy support* (102). University of Rochester.

- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school : Concurrent and long-term relations to academic effort. *The Journal of Early Adolescence*, 16(4), 390-406. <https://doi.org/10.1177/0272431696016004002>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school : The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school : The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence : The role of social-motivational and self-processes. In R. V. Kail (Éd.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 32, p. 213-241). JAI. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(04\)80008-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(04)80008-9)
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. D. Brok, J. V. Tartwijk, & J. Levy, *Interpersonal Relationships in Education* (p. 19-35). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763. <https://doi.org/10.2307/1131948>

- Wigfield, A., Byrnes, J., & Eccles, J. (2006). Development during early and middle adolescence. *Handbook of Educational Psychology*.
- Xin, Z. (2022). Perceived social support and college student engagement : Moderating effects of a grateful disposition on the satisfaction of basic psychological needs as a mediator. *BMC Psychology*, 10(1), 298. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-01015-z>
- Zahn–Waxler, C., Klimes–Dogan, B., & Slattery, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence : Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*, 12(3), 443-466. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003102>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour les élèves

Informazioni generali:

- Qual è il tuo anno di nascita?
- Con quale genere di identifichi?

Per gli allievi del quarto anno:

- Qual è la tua opzione specifica?

Sondaggio:

1. Cosa ritieni di aver bisogno per essere motivato/a a imparare?
2. Di cosa hai bisogno per avere un buon rapporto con i tuoi o le tue docenti?
 - a. Esempio: I/le docenti sanno come mi chiamo.
3. Cosa puoi fare per mantenere un buon rapporto con i/le docenti?
 - a. Esempio: Stare attento/a a lezione.
4. Quali sono le pratiche utilizzate o utilizzabili dai/dalle docenti che ti permettono di imparare bene?
 - a. Esempio: I/le docenti danno delle spiegazioni chiare.
5. Tra gli elementi che hai elencato nelle domande 2 e 4, seleziona i tre più importanti per te.

Annexe 2 : Questionnaire pour les enseignant·e·s

Informazioni generali:

- In quale anno ha iniziato la sua carriera di insegnante?
- Quale/i materia/e insegna?
- Con quale genere si identifica?
- Ha un diploma di insegnamento per le scuole di maturità?

Sondaggio:

1. Di cosa hanno bisogno gli allievi e le allieve per essere motivati/e a imparare?
2. Di cosa hanno bisogno gli allievi e le allieve per avere un buon rapporto con i/le loro insegnanti?
 - a. Esempio: I/le docenti conoscono il loro nome.
3. Cosa possono fare gli allievi e le allieve per mantenere un buon rapporto con i/le docenti?
 - a. Esempio: L'allievo/a sta attento/a a lezione.
4. Quali sono, secondo Lei, le pratiche didattiche che aiutano gli allievi e le allieve a imparare bene?
 - a. Esempio: Dare delle spiegazioni chiare.
5. Tra gli elementi che ha elencato nelle domande 2 e 4, selezioni i tre più importanti per Lei.

Déclaration sur l'honneur

Je déclare sur mon honneur que j'ai accompli mon travail de master seule et sans aide extérieure non autorisée.

Lanini Anastasia

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lanini', written in a cursive style.