

RELATION ENSEIGNANT-ELEVE ET MOTIVATION DES APPRENANTS AU SECONDAIRE

Zakari MAHAMADOU

Université de Tahoua, Niger

zakmohd4@yahoo.fr

Résumé

Cet article a pour objectif de vérifier le lien entre la qualité de la relation enseignant-élèves et la motivation scolaire des collégiens. En ayant de bonnes relations avec les élèves, les enseignants peuvent offrir à ces derniers des chances d'être motivés et se sentir impliqués dans le processus d'apprentissage. Ainsi, la théorie de l'attachement de Bowlby a servi de modèle pour expliquer cette thématique. Cette étude, de nature quantitative, a été menée auprès d'un échantillon de 144 élèves de la classe de 4^{ème} et de 11 enseignants, tenant ce niveau d'étude, du Complexe d'Enseignement Secondaire I de Tahoua (Niger). Le questionnaire a servi d'outils de collecte de données auprès des élèves et des enseignants. Les résultats obtenus, à l'aide d'un test de khi-deux, ont permis de constater qu'une relation maître-élève vétuste constitue le principal facteur de démotivation chez les élèves. L'hypothèse selon laquelle les élèves qui entretiennent une relation souple avec leurs enseignants sont plus motivés que ceux qui entretiennent une relation tendue est confirmée.

Mots clés : Relation enseignant-élève, motivation scolaire, collège, élève

Abstract

The purpose of this article is to verify the link between the quality of the teacher-student relationship and the school motivation of the students. By having good relationships with students, teachers can offer opportunities for students to be motivated and involved in the learning process. Bowlby's attachment theory was used as a model to explain this theme. This study, of a quantitative nature, was carried out with a sample of 144 pupils in the 4th grade and 11 teachers, holding this level of study, of the Secondary Education Complex I in Tahoua (Niger). The questionnaire was used as a data collection tool for students and teachers. The results obtained, using a

chi-squared test, showed that a dilapidated teacher-pupil relationship is the main factor in demotivating students. The hypothesis that students who have a flexible relationship with their teachers are more motivated than those who have a strained relationship is confirmed.

Keywords: *Teacher-student relationship, school motivation, college, student*

1. Introduction

La motivation scolaire du plus grand nombre est hautement valorisée dans la société actuelle, et plusieurs chercheurs en psychologie de l'éducation se sont intéressés aux facteurs susceptibles de la favoriser. Les enfants qui entrent dans le système formel d'éducation sont des apprenants doués d'intuition. Il est important de créer un environnement qui contribue à leur motivation et leur permettre d'avoir des bonnes performances scolaires. Cependant, du fait de sa place parmi les principaux acteurs de l'éducation, l'enseignant joue un rôle important à ce niveau, en offrant aux élèves un environnement propice qui encourage la motivation, la confiance en soi et le désir d'apprendre. L'apprentissage doit être favorisé par un climat souple, sensible et ouvert aux besoins des élèves.

L'objectif de cette étude est de vérifier le lien entre la qualité de la relation enseignant-élèves et la motivation scolaire des collégiens. La relation entre l'enseignant et l'élève est le vecteur de la motivation de ce dernier et la clé de sa réussite scolaire. C'est de ce constat que nous avons choisi d'étudier la « relation enseignant-élève et la motivation scolaire des apprenants au secondaire ». Au Niger, aucune étude n'a encore, à notre connaissance du moins, porté sur cette question. Cette étude est articulée en quatre axes principaux : introduction (1), méthodologie (2), résultats (3) et discussion (4).

L'intérêt pour la relation enseignant-élèves est aussi soutenu par des apports issus de recherches en psychologie de l'éducation. Ces travaux se centrent, pour la plupart, sur l'apprentissage (R. Rosenthal, 1968), l'interaction (M. Postic et J.-M. De Ketele, 1988), la motivation et l'attachement (M. Virat, 2016).

Les enseignants aident les élèves à maîtriser les démarches de prise de décisions en tant qu'instructeurs, guides et facilitateurs. Dans ce rôle, ils leur permettent non seulement d'acquérir une solide base de connaissances et d'expériences, mais les aident également à découvrir ce qu'elles signifient pour eux, en fonction de leurs propres besoins. Cette démarche mène à une expérience d'apprentissage plus valable pour les élèves. Ils sont motivés à prendre un contrôle plus étroit de leur apprentissage, parce que celui-ci est adapté à leurs besoins, à la fois comme individus et comme membres de la société.

Les enseignants doivent prévoir les difficultés que les élèves vont rencontrer et offrir leur soutien lorsqu'il est nécessaire, s'ils veulent que leurs élèves soient motivés.

Cependant, le but de la recherche est de comprendre le rôle que peut jouer la relation enseignant-élève sur leur motivation scolaire.

La revue de la littérature montre que la qualité de la relation enseignant-élève influence le développement social et cognitif aussitôt qu'au niveau préscolaire et pourrait continuer à favoriser le développement social et intellectuel durant l'enfance et l'adolescence (H.A. Davis, 2003). De nombreuses recherches soutiennent que l'établissement de relations positives entre les élèves et l'enseignant constitue la base même de toute approche d'intervention préventive en classe. Une perception positive de la relation élève-enseignant par les élèves est liée à l'adoption de comportements d'engagement à

l'école (A.G. Danielsen et al., 2010), qui se traduisent par une meilleure réussite scolaire (J. N. Hugues et al., 1999; B.A. Walker, 2010) et une fréquence moins élevée de comportements oppositionnels et antisociaux que chez leurs pairs qui considèrent plus négativement cette relation (E. Bru, Stephens et Torsheim, 2002).

En contexte scolaire, la relation avec l'enseignant est d'une grande importance. En parallèle, de nombreuses recherches en sciences de l'éducation (K.R. Wentzel, 2012 ; A. Gonin et al, 2015) se sont concentrées sur la (dé) motivation des élèves. M. Middleton et K. Perks (2014, p.75) font remarquer qu'« *il est possible de renforcer la motivation en prenant en considération les opinions des élèves. Ils veulent dire que les élèves doivent avoir la possibilité d'influencer les décisions concernant leur apprentissage, leur motivation à apprendre et leur engagement dans les activités* ». Selon eux, la motivation des élèves est renforcée quand ils ont le sentiment d'être respectés. Plusieurs études démontrent l'importance d'une relation positive entre l'enseignant et l'élève, car celle-ci affecterait l'engagement, le rendement et même les attitudes des élèves (N. Rousseau et al. 2009 ; C. Vezeau et al., 2010). Selon A. Gonin et al. (2015), la relation enseignant-élève devrait encourager les élèves à prendre de plus en plus la responsabilité de leur apprentissage. M. Middleton et K. Perks (2014, p.75) font remarquer qu'« *il est possible de renforcer la motivation en prenant en considération les opinions des élèves* ». Ils veulent dire que les élèves doivent avoir la possibilité d'influencer les décisions concernant leur apprentissage, leur motivation à apprendre et leur engagement dans les activités. Selon eux, la motivation des élèves est renforcée quand ils ont le sentiment d'être respectés. Une relation élève-enseignante positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les

jeunes sans difficulté (L. Fortin, A. Plante et M.F. Bradley, 2011). C'est ainsi qu'une relation positive peut diminuer les symptômes de dépression et faire augmenter l'estime des élèves (K. Fredriksen et J. Rhodes, 2004). De plus, il appert qu'une saine relation enseignant-élève permet de diminuer les épisodes de colère chez les adolescents (L. Fortin et al., 2011, p.12) et est « associée à la présence d'états psychologiques positifs chez l'élève [...] » (M. Perreault, 2011, p.2) ainsi qu'à l'adoption de comportements prosociaux (tels que de bonnes relations avec les pairs et de la tolérance à la frustration). J.-S. Fallu et M. Janosz (2003) croient qu'il existe un autre aspect plus subjectif et, pour cette raison, moins étudié de la relation enseignant-élèves qui concerne sa dimension affective (relations chaleureuse et conflictuelle).

À titre d'exemple, lorsque les enseignants entretiennent des relations chaleureuses avec les élèves, ces derniers semblent développer des meilleures compétences sociales et s'engagent plus activement dans les activités scolaires (D. Berry et E. O'Connor, 2009). Pour K. Wentzel (1997), le soutien perçu par les élèves de la part des enseignants serait associé à des conséquences motivationnelles positives. Cette perception de soutien de l'enseignant serait un prédicteur important de la motivation puisque les élèves qui perçoivent un soutien élevé se déclarent plus engagés sur le plan scolaire (A. M. Klem et J. P. Connel, 2004). Une bonne interaction enseignant-élève reflète donc une relation qui soutient la motivation et l'apprentissage en classe (H. Davis, 2003).

En se basant sur les perceptions de 203 élèves du secondaire, K. Wentzel (2002) a examiné la qualité de relation élève-enseignant sur le plan du soutien émotionnel et de l'encadrement des élèves par leurs enseignants. Suite à l'analyse de résultats, le chercheur est arrivé à la conclusion qu'un soutien émotionnel suffisant de la part de l'enseignant

est associé à un niveau de motivation scolaire élevé et à un bon rendement scolaire. Inversement, le manque du soutien exerce une influence négative sur la motivation et le rendement scolaire des jeunes. Une relation tendue avec l'enseignant fait en sorte, selon R. Chouinard (2007), qu'un élève peut commencer à afficher des comportements d'évitement dès son entrée à l'école. Toutefois, ces comportements se manifestent de façon plus marquée à compter de la troisième année et risquent de se poursuivre jusqu'à la fin du secondaire.

Les élèves qui ressentent du soutien et de l'attention de la part de leur enseignant se disent plus motivés (R. Maulana, M.C. Opendakker et R. Boske, 2014) et ont un meilleur rendement scolaire (C. Goodenow, 1993). Inversement, les élèves qui rapportent des conflits avec leur enseignant se disent moins motivés et réussissent moins bien à l'école (B. K. Hamre et R. C. Pianta, 2001). Les recherches ont aussi montré que les élèves qui se sentent respectés et valorisés par leur enseignant sont plus enclins à accepter de relever des défis et à persévérer dans leurs efforts pour les surmonter, ce qui améliore leurs apprentissages (P. M. Ryan et Deci, 2000 ; D. Stipek, 2006).

Le rôle de l'enseignant, pour ce qui est de favoriser la motivation et l'engagement chez l'élève, est de l'aider à développer le sentiment qu'il est capable d'effectuer les tâches proposées. Une relation positive suscite la motivation. En fournissant du soutien sous plusieurs formes, autant psychologique que physique, les enseignants seraient des agents importants dans le parcours scolaire des élèves.

Pour mieux saisir la portée du sujet, il sied de relever le sens et le contenu des concepts autour desquels devront graviter nos réflexions tout au long de ce travail. De ce fait, cette section vise d'apporter la lumière sur les termes clés de notre sujet. C'est pourquoi nous allons étudier d'abord le concept de

« relation enseignant-élève », et celui de « motivation scolaire ».

Parmi les descripteurs les plus connus, on retrouve notamment : « relation enseignant-étudiant », « relation enseignant-enseignés », « relation maître-élève » et « relation professeur-étudiant » (S. Biemar, 2009). En outre, il existe d'autres termes spécifiques qui décriraient d'autres types de relations éducatives, telles que la relation éducateur-adolescent ou la relation mentor-protégé, par exemple (M. Virat, 2014). Dans cette recherche, notre choix se centre sur la relation enseignant-élèves. En outre, dans notre concept « relation enseignant-élèves », « élèves » est au pluriel pour expliciter notre intérêt à l'égard de la relation spécifique entre un enseignant et plusieurs élèves ou l'ensemble du groupe-classe.

Pour K. Wentzel (2012), une relation enseignant-élève de qualité est une relation de confiance, faite d'intimité et de partage, associée à des affects positifs et une forte proximité, une relation où la communication occupe une place importante. S. S. Myers et R. C. Pianta (2008) parlent de « chaleur émotionnelle » et d'« acceptation ». Certains auteurs, comme, M. T. Hallinan (2008), ne parlent pas de relation enseignant-élève mais de soutien de la part de l'enseignant.

Bien que la notion de relation enseignant-élève soit difficilement définissable, la plupart des chercheurs s'entendent sur le fait qu'elle est influencée par de multiples facteurs, tant propres à l'élève, à l'enseignant, qu'au milieu scolaire (L. Fortin et al., 2011). Certains chercheurs se sont penchés sur les attitudes des enseignants qui favorisent une telle relation. Ainsi, la recension des écrits, portant sur la relation enseignant-élève, démontre qu'une relation positive fait état de soutien émotionnel, de soutien à l'autonomie, de chaleur, de respect et d'équité, alors qu'une relation négative

est teintée de favoritisme, de pratiques coercitives, d'irrespect, d'humiliation, de froideur, de désintérêt et de critiques de la part des enseignants (op. cit.).

Quant à la motivation, elle est l'objet d'étude de multiples domaines. Elle revêt un caractère vaste et complexe par la pluralité de facteurs qui semblent la susciter ou l'affaiblir. A. Lieury et F. Fenouillet (2013) définissent la motivation comme « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance dans cette action* » (p.1). Ainsi, la motivation intervient donc grandement dans le processus des apprentissages scolaires, lesquels sont justement continuellement en mouvance. Elle incarne un facteur permettant d'expliquer les comportements et agissements de l'élève (F. Fenouillet, 2016). La motivation en contexte scolaire est le processus par lequel un élève s'investit dans les activités scolaires. Un élève est considéré comme motivé lorsque l'on peut observer différents indicateurs de cette dynamique motivationnelle (J. A. Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) : des comportements dénotant son implication dans l'activité (engagement comportemental), la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives adaptées (engagement cognitif) et des réactions affectives positives en situation d'apprentissage (engagement émotionnel).

Dans le but de cerner les fondements de cette interaction, la théorie de l'attachement a retenu l'attention de plusieurs auteurs (J.A. Baker, 2006 ; R. Crosnoe et al., 2004 ; J. E. Vick, 2008) puisque celle-ci est privilégiée pour évaluer la qualité de relation élève-enseignant chez les élèves du secondaire.

Cette théorie de l'attachement insiste sur le fait que la relation élève-enseignant évolue à partir du type de l'attachement que l'enfant développe auprès de sa mère ou un autre donneur de

soin (J. Bowlby, 1969). Il s'agit d'un besoin de base qui lorsqu'il est comblé, favorise le développement du plein potentiel cognitif, affectif et social de l'enfant (J. Bowlby, 1988). K. Fredriksen et J. Rhodes (2004) dans leur recension des écrits, évoquent qu'un attachement sécurisant avec un enseignant pourrait atténuer chez un jeune élève un attachement mère-enfant de style insécurisant. Selon l'approche de l'attachement, la qualité de la relation enseignant-élèves comprend trois aspects essentiels : la proximité émotionnelle, la dépendance et les conflits (A.P. Williford et A. Pianta, 2020).

Sur le plan théorique, M. W. Pianta et M. W. Stuhlman (2004) sont les chercheurs qui ont probablement le plus contribué au développement du concept de qualité de la relation élève/enseignant. Ils voient cette relation comme analogue à la relation d'attachement entre l'enfant et le parent, dont la sécurité soutient les activités d'exploration de l'enfant et est favorable à son développement cognitif (J. Bowlby, 1982). R.C. Pianta et M. W. Stuhlman (2004) attribuent deux dimensions à la relation élève/enseignant : la proximité, qui combine chaleur et communication entre les élèves et leur enseignant, et les conflits, qui se rapportent à des interactions difficiles, des frictions ou des cognitions négatives.

Dans l'optique de répondre à notre question de recherche, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle, la relation enseignant-élève influence la motivation scolaire des élèves du CES I de Tahoua.

De cette hypothèse générale, deux hypothèses opérationnelles mettant en rapport les variables, ont été émises.

Hypothèse 1 : les élèves qui entretiennent une relation souple avec leur enseignant sont plus motivés.

Hypothèse 2 : les élèves qui entretiennent une relation tendue avec leur enseignant sont moins motivés.

2. Méthodologie

La présente étude a deux variables : une variable indépendante (relation enseignant-élèves) et une variable dépendante (motivation scolaire). La variable indépendante a deux modalités : la relation souple et la relation tendue.

- la relation souple sous-entend le respect mutuel, l'attitude chaleureuse de l'enseignant vis-à-vis de l'élève ;
- la relation tendue sous-entend le manque de respect mutuel, l'absence d'une attitude chaleureuse de l'enseignant vis-à-vis de l'élève.

La variable dépendante dispose également de deux modalités : élèves motivés et élèves non motivés.

- les élèves motivés ;
- les élèves non motivés.

Pour la première modalité « élèves motivés », il s'agit de ceux qui s'impliquent et se donnent l'autonomie et responsabilité dans leurs travaux scolaires.

Quant à la deuxième modalité « élèves non motivés », il s'agit de ceux qui ne s'impliquent dans les activités proposées par l'enseignant et ne se donnent pas l'autonomie et responsabilité dans leurs travaux scolaires.

Cette recherche privilégie une approche quantitative qui repose sur la mesure de l'expérience de plusieurs personnes, que l'on rend « objective » (Provencher et Saint-Jacques, 2010). Nous menons une étude qui vise une population d'élèves de deuxième cycle du secondaire, fréquentant le CES I de Tahoua. Notre population cible est constituée des élèves de la classe de

quatrième du complexe d'enseignement secondaire (CES I) de Tahoua. Nous avons choisi de mener le travail de terrain également dans cet établissement pour des raisons de proximité. L'intérêt de sa proximité réside, pour nous, dans une certaine facilité d'accès au terrain, une connaissance relative de ce milieu d'étude. Cette connaissance que nous avons de cet établissement va, sans doute, créer un rapport qui minimise les craintes réciproques avec nos enquêtés. Ce qui apparaît pour nous comme un atout dans la quête des données. Ce complexe deux cycles à savoir : le cycle secondaire I (de la sixième à la troisième) et le cycle secondaire II (de la seconde à la terminale).

Pour échantillonner les élèves, nous avons utilisé le tirage aléatoire simple. Cette méthode consiste à extraire au hasard dans la population un nombre d'élèves fixés comme effectif de l'échantillon. Du point de vue théorique, le tirage aléatoire simple nous semble la meilleure méthode d'échantillonnage car il consiste à choisir les élèves de façon à ce que chacun d'eux ait une chance égale de figurer dans l'échantillon de l'étude. Au total, 144 élèves de la classe de 4^{ème} et 11 enseignants ont contribué à cette étude. Nos participants sont des filles et des garçons, du niveau 4^{ème}, âgés de 15 à 16 ans qui sont invités à participer à l'étude sur le lien entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves du cycle du secondaire. La classe de 4^{ème}, du cycle secondaire I, est choisie pour la raison fondamentale que les élèves de ce niveau sont en pleine phase de puberté, une période où les élèves entretiennent, avec leurs enseignants, une relation conflictuelle.

Pour rendre notre travail rationnel, nous avons utilisé le questionnaire pour la collecte des données parce qu'il est l'instrument le plus adéquat pour ce genre d'étude. Cet outil est considéré comme une liste de questions que nous avons

élaborée à partir de nos modalités de recherche et que nous soumettons aux élèves pour recueillir les informations nécessaires pouvant nous permettre de vérifier nos hypothèses. La collecte des données a été effectuée par deux questionnaires anonymes, l'un destinée aux enseignants et l'autre aux élèves. Le questionnaire adressé aux enseignants est composé de deux sections d'un total de 10 questions, visant à recueillir des données exprimant leur relation avec les élèves ainsi que les facteurs de motivation de ces derniers. Le questionnaire des élèves comporte 12 questions réparties en trois sections qui portent sur l'identification, la relation avec les enseignants et les facteurs suscitant leur motivation scolaire. Les passations des questionnaires se sont fait collectivement pendant les heures de classes entre les mois de février et de mars 2022. La passation des questionnaires nécessite une période avancée de l'année scolaire pour que les élèves connaissent bien les méthodes de leur enseignant et leur façon de procéder. L'élève doit bien connaître son enseignant pour pouvoir répondre aux questionnaires. Certaines questions ont dû être réexpliquées et reformulées pour certains élèves. Les données ainsi recueillies sont traitées et analysées par le logiciel STATA-12. La technique statistique utilisée est le test de khi-deux.

3. Résultats

Nos résultats auxquels nous sommes parvenus mettent en évidence la relation enseignants-élèves et la relation avec la motivation scolaire des élèves.

3.1. Relation enseignants-élèves

Tableau 3 : Relation enseignants-élèves selon le genre

Élèves	Souple	Tendue	Total
Filles	69	18	87
Garçons	53	4	57
Total	122	22	144

Ce tableau 1 ci-dessus fait ressortir les résultats sur le type de relation que les élèves entretiennent avec leurs enseignants. Ainsi, à la lecture du tableau, nous constatons que 79,31% des filles entretiennent une relation souple avec leurs enseignants contre seulement 20,69 % qui entretiennent une relation tendue. Quant aux garçons, les résultats de l'étude font ressortir une proportion des garçons de 92,98% de ceux qui entretiennent une relation souple avec leurs enseignants contre seulement 7,02% qui entretiennent une relation tendue.

3.1. Lien entre relation enseignants-élèves et motivation scolaire

Tableau 4 : Lien entre relation enseignants-élèves et motivation scolaire

Relation enseignant-élèves	Plus motivés%	Moins motivés%	Total %
Souple%	56,56	43,44	100
Tendue %	81,82	39,58	100
Total %	60,42	39,58	100
Pearson chi2 (Khi-deux)	4,9733		
Degré de liberté	1		
P-value	0,0026		

L'analyse du tableau montre que les élèves qui entretiennent une relation souple avec leur enseignant et qui sont plus motivés représentent 56,56% contre 43,44% qui entretiennent une relation souple et qui sont moins motivés. La statistique de khi-deux donne une valeur de 4,9733, un degré de liberté de 1 et une p-value de 0,0026 (Khi = 4,9733, ddl =1, p-value = 0,0026). La p-value associé au test donne une valeur inférieure au seuil critique de 5% (P-value = 0,0026 < 0,05), donc le test de khi-deux est statistiquement significatif. Nous pouvons donc affirmer que les élèves qui entretiennent une relation souple avec leur enseignant sont plus motivés.

4. Discussion

Notre étude part du postulat selon lequel, plus les élèves entretiennent une relation souple avec leurs enseignants, plus ils sont motivés dans leurs activités scolaires. Notre hypothèse qui stipule que « *les élèves qui entretiennent une relation souple avec leur enseignant sont plus motivés que ceux qui entretiennent une relation tendue* » est confirmée. Les résultats issus de l'étude montrent que les élèves qui entretiennent une relation souple avec leurs enseignants et qui sont plus motivés représentent 56,56% contre 43,44% qui entretiennent une relation souple et qui sont moins motivés.

Les résultats de notre étude corroborent ceux trouvés par études (L. D. Roorda et al. (2011) ; E. Shaunessy et P. A. McHatton (2009). Selon ces auteurs, les élèves qui se sentent soutenus et qui croient que leur enseignant leur prête attention réussissent mieux, sont plus motivés que les élèves qui évaluent plus négativement la relation avec leurs enseignants.

De nombreuses études montrent que le contexte scolaire est fortement influencé par la relation enseignant-élève, et que la

qualité de cette relation a un impact sur leur motivation à apprendre et également sur le bien-être des enseignants (A. Kozanitis, 2015 ; J. N. Hughes et Q. Chen, 2011 ; H. Pennings et al., 2014). Au plan du rendement scolaire, ces études soutiennent qu'une bonne relation enseignant-élèves est associée à de meilleurs résultats scolaires, à une augmentation de l'intérêt des élèves pour leur réussite scolaire et contribue à réduire les risques d'échec. Au-delà des résultats scolaires, M. T. Hallinan (2008) et S.Y. Rueger, C. Malecki et M.K. Demaray (2010) ont mis en évidence le lien entre la relation enseignant-élève et l'intérêt pour l'école. S. You et J. Sharkey (2009) ont montré que la relation enseignant-élève a une influence sur l'engagement des élèves du secondaire, mesuré à partir de la tendance à oublier ses affaires ou ses devoirs. À l'inverse, l'amotivation des élèves peut être prédite par une relation enseignant-élève de moins bonne qualité (T. Hascher et G. Hagenauer, 2010). En outre, la motivation scolaire peut être associée à l'attachement à l'école ou à la perception de soi en contexte académique, tous deux influencés par la relation à l'enseignant (A. Davidson, S. Gest et J. Welsh, 2010). Enfin, la relation enseignant-élève favorise les attributions causales internes, elles-mêmes responsables d'une plus forte motivation et d'une plus grande réussite à l'école (S. You et J. Sharkey, 2009). T.B. Murdock et A. Miller (2003) ont montré, à partir de l'évaluation des élèves, que la bienveillance de l'enseignant est associée à une motivation accrue chez les adolescents. En outre, S. Levasseur et C. Hamel (2017) ont fait une revue des écrits systématiques sur les interactions enseignant-élève ayant un effet négatif sur les jeunes. Selon ces auteurs, les interactions négatives rapportées par les élèves sont l'incompétence, le caractère offensant et l'indolence de l'enseignant. Certaines interactions négatives échappent à la perception des élèves, soit le contrôle de l'enseignant et les

relations conflictuelles. Même si les interactions négatives débutent dès le préscolaire, la situation s'aggrave surtout au secondaire (S. Levasseur et C. Hamel, op. cit.).

Les interactions négatives font que les élèves s'apprécient moins entre eux et ont un risque supérieur de se désengager de l'école ou de décrocher (A.Y. Mikami et al. 2012). Pour sa part, S. Biemar (2009) souligne que les enseignants considèrent la relation comme un travail en soi. Il s'agit de construire une « bonne relation » avec les élèves en apprenant à les connaître, en les écoutant, en discutant avec eux pour pouvoir ensuite leur enseigner une matière. Les compétences professionnelles considérées comme nécessaires sont d'ailleurs prioritairement relationnelles et personnelles. Dans le même ordre d'idée, A. Karcher (2004) et A. Thapa et al. (2013) soulignent qu'un lien significatif qui se crée entre l'élève et l'enseignant donne une vision positive de l'école, améliore l'estime de soi et augmente le désir et la motivation à réussir. Les enseignants jouent un rôle fondamental dans la détermination et le renforcement des composantes motivationnelles de l'élève (T. Bouffard et al, 2005). De plus, ces auteures ajoutent que les élèves accordent plus d'importance à la perception qu'ils ont de la relation avec leur enseignant qu'aux stratégies de motivation qu'il exploite. La perception de l'élève quant au désintérêt et au manque de soutien de la part d'un enseignant affecteront négativement sa motivation (R. Viau, 2000). En somme, les enseignants qui respectent, soutiennent et encouragent leurs élèves, favoriseraient leur motivation scolaire.

Conclusion

L'objectif principal de cet article est de contribuer à une meilleure compréhension du lien entre la relation élève-enseignant et la motivation scolaire des élèves du secondaire.

Les résultats issus de l'étude montrent que les élèves qui entretiennent une relation souple avec leur enseignant et qui sont plus motivés représentent 56,56% contre 43,44% qui entretiennent une relation souple et qui sont moins motivés. La relation enseignant-élève est le déterminant principal parmi tout ce qui peut favoriser les apprentissages des élèves. L'élaboration d'une relation enseignant-élève positive (souple) installerait l'enseignant et l'élève dans une relation et une expérience professionnelle et/ou scolaire constructives, plaçant l'élève dans une attitude d'ouverture favorable aux apprentissages scolaires.

Cette étude, comme toute recherche scientifique, comporte des limites d'ordre méthodologiques. Tout d'abord, malgré que le questionnaire, comme la méthode de collecte de données, ait été utilisée pour cette recherche, d'autres méthodes, telles que les différents types d'observation seraient propices pour étudier les comportements des individus dans leur environnement, dont la relation enseignant-élève. L'observation nous permettra ainsi de relever des subtilités importantes qui s'inscrivent dans la relation enseignant-élève telles que les comportements non verbaux auxquels les élèves semblent être sensibles.

Aussi, cette étude présente certaines limites que pourraient pallier des études ultérieures. Notons également la petitesse relative de l'échantillon d'enseignants, et le fait que tous œuvraient au même niveau scolaire (la classe de 4^{ème}). Dans une étude en préparation, l'examen des questions de la présente étude sera repris auprès d'un vaste échantillon d'enseignants des divers niveaux du collège, ce qui permettra aussi d'avoir un nombre plus grand de sujets.

Enfin, la sous-représentation de l'échantillon d'élèves de 4^e limite, dans une certaine mesure, la transférabilité des résultats à l'ensemble des élèves du CES I de Tahoua. Notre échantillon

ne semble pas représentatif de la population de référence. Il serait pertinent de conduire des recherches auprès des élèves de différents niveaux (6^{ème}, 5^{ème} et 3^{ème}) selon les mêmes critères de sélection proposée dans cette étude afin d'assurer une meilleure représentativité de l'échantillon.

Bibliographie

Baker J. A. (2006). Contribution of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

Berry D., O'connor E. (2010). Behavioural risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>

Biémar S. (2009). *Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle*. Namur/Liège : Faculté Universitaire Notre-Dame de la paix/Université de Liège, Faculté des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat inédite. <https://researchportal.unamur.be>

Chouinard R. (2007). À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique, Conférence donnée à Toronto en mai, ministère de l'Éducation de l'Ontario. **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.** Crosnoe R., Kirkpatrick M. J. & Elder G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioural and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*. 77(1), 60-81.

<http://dx.doi.org/10.1177/003804070407700103>

Bru E., Stephens P., Torsheim T (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own

misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)

Bouffard T., Brodeur M., Vezeau C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Université du Québec à Montréal. Recherche financée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS.

Bowlby J. (1969). *Attachment and loss* v. 3 (Vol. 1). <https://mindsplain.com>

Bowlby J. (1982). Attachment and Loss: Retrospect and Prospect. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 52, 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

Bowlby John 1988. *A secure base*. New York, NY: Basic Books. <https://www.basicbooks.com>

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>

Davidson A. J., Gest S. D. & Welsh J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48(6), 483-510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.002>

Davis H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2

Fallu J-S., Janosz M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29. <https://doi.org/140348573>

Fenouillet F. <https://www.cairn.info/publications-de-Fabien-Fenouillet--52805.htm> (2016). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fenou.2016.01>

Fortin L., Plante A. & Bradley M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*. <https://www.csrsg.qc>.

Fredricks J. A. Blumenfeld P. C., Paris A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fredriksen K., Rhodes J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>

Gonin A., Dussault M. & Hébert J. (2015). Bien dans mes baskets : Analyse d'un programme d'intervention psychosociale par le sport. *Intervention* (141), 65- 78. https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_141_6_bien_dans_mes_baskets.pdf

Goodenow C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students : relationships to motivation and achievement. *The journal of early adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

Hallinan M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>

Hamre B. K. & Pianta R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, Vol. 72, (2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hamre B. K. & Pianta R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization, measurement, and improvement. New York: Routledge. In J.

L. Meece and J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development*, p. 25-41. <https://doi.org/10.4324/9780203874844-12>

Hascher T. & Hagenauer G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.03.002>

Hughes J. N. & Chen Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness : Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5) : 278-287.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>

Hughes J. N., Cavell T. A. & Jackson T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.

https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2802_5

Karcher M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. *Handbook of school violence*, 7-42. <https://doi.org/10.4324/9780203048986-7>

KLEM A. M. & Connell J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*. 74(1), 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>

Kozanitis A. (2015). La relation pédagogique au collégial : une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4) : 4-9.

<https://eduk.info/xmlui/handle/11515/37481>

Levasseur S. & Hamel C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747-765. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>

Lieury A. & Fenouillet F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. (3^{ème} Ed). Paris : Éditions Dunod. <https://www.unitheque.c>

Maulana R., Opdenakker M.-C. & Boske R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: a multilevel growth curve modelling. *British journal of educational psychology*, 84(3), 459-482. <https://doi.org/10.1111/bjep.12031>

Middleton M. & Perks K. (2014). *Motivation to learn: Transforming Classroom Culture to Support Student Achievement*. Corwin, Thousand Oaks. <https://doi.org/10.4135/9781483394480>

Mikami A. Yee, Griggs M. S., Reuland Meg M. & Gregory A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95-111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.002>

Murdock T. B., Miller A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103 (4), 383-399. <https://doi.org/10.1086/499732>

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 & Adolescent Psychology*, 37 (3), 600-8. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>

Pennings H. J M., Tartwijk J. V., Theo Wubbels T., Luce C.A., Claessens L.C.A., Van Der Want A. C. & Brekelmans M. (2014). Real-time teacher student interactions: A Dynamic Systems Approach. *Teaching and Teacher Education*, 37: 183-193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.016>

Perreault M. E. (2011). *Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologiques au travail*

et la qualité de la relation élève-enseignant. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, Québec.
<https://doi.org/10.1086/499732>

Pianta, R. C. & Stuhlman M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

Pianta R. C. & Steinberg M S. (1992). Relationships between Children and Kindergarten Teachers from the Teachers' Perspective. Dans R. C. Pianta (Dir.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (p. 61-80). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Postic M. & De Ketele J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris, PUF, 311 p.
<https://www.sudoc.fr/002444232>

Roorda D. L., Koomen H. M. Y., Split, J.L. & Oort F J. (2011). *The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic*

Rosenthal R. & Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom : The teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
<https://doi.org/10.1007/BF0232221>

Rousseau N., Deslandes R. & Fournier H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44 (2) 193-211. <https://doi.org/10.7202/039032ar>

Rueger S. Yu, Malecki C. K & Demaray M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>

Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Shaunessy E., Mchatton P. A. (2009). Urban students' perceptions of teachers: Views of students in general, special, and honors education. *The urban review*, 41(5), 486-503. <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0112-z>

Stipek D. (2006). Relationships matter. *Educational leadership*, 64(1), 46-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ745633>

Thapa A., Cohen J., Guffey, S. S., Higgins-D'Alessandro A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Vezeau C., Chouinard R., Bouffard T., Janosz M., Bergeron J., Bouthillier C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>

Viau R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions, *Vie pédagogique*, 115, 5-8. <https://classedemonsieuretienne.jimdo.com>

Vick J. E. (2008). *Teacher child relationships: examining the relations among children's risks, relationships, and externalizing behaviors in head start* (Thèse de doctorat inedited). Université de Maryland.

<http://hdl.handle.net/1903/8154>

Virat

M. https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://acv.hypotheses.org/author/virat&ved=2ahUKEwirz-CX2IH3AhXy7sIHWlka_kQFnoECAgQAQ&usg=AOvVaw1iJr1JIOTScEVyCJLnisCE (2016). 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. (2014). Vers une conception de l'élève-sujet : la relation affective enseignant-élève en dispositif relais. *Education et Socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1010>

Walker B. A. (2010). Effective schoolwide screening to identify students at risk for social and behavioral problems. *Intervention in School and Clinic*, 46(2), 104-110. <https://doi.org/10.1177/1053451210374989>

Wentzel K. (2002). Are effective teacher 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. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

Wentzel K. R. (2012). « Teacher-student relationships and adolescent competence at school » In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk et J. Levy, *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (pp. 19-36), Rotterdam, Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2

Williford A. P., Pianta R. C. (2020). Banking time: A diadic intervention to improve teacher-student relationships. Dans A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (Dir.). https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13

You S., Sharkey J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement : A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), 659-684. <https://doi.org/10.1080/01443410903206815>