

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**QUEL EST LE LIEN ENTRE LA PERCEPTION DE LA RELATION ENSEIGNANT-
ELEVE ET LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ELEVES AU DEUXIEME CYCLE DU
SECONDAIRE ?**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
NAOMY PELLETIER**

SEPTEMBRE 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Caroline Couture

Prénom et nom

Directrice de recherche

Comité d'évaluation :

Caroline Couture

Prénom et nom

Directrice de recherche

Caroline Couture

Prénom et nom

Évaluateur

Sabrina Bolduc

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

Cet essai s'intéresse au lien qui existe entre la perception qu'ont les élèves du deuxième cycle du secondaire de la qualité de la relation avec leur enseignant (RÉE) et leur motivation scolaire. Cette question est pertinente, car la motivation scolaire est un élément important pour la persévérance et la réussite éducative des élèves, particulièrement à l'adolescence. Effectivement, cette période se situe à un moment crucial où les élèves sont plus à risque de démotivation et de décrochage scolaire (Bouffard *et al.*, 2005). Mieux comprendre les facteurs relationnels qui influencent la motivation, permet de soutenir les intervenants scolaires dans l'adoption de pratiques éducatives favorisant l'engagement des élèves. Une recension des écrits a été réalisée et a permis d'identifier sept études, provenant de différents pays (Canada, États-Unis et certains pays européens). Les résultats mettent en lumière des éléments qui favorisent une RÉE de qualité et proposent une compréhension de la façon dont la RÉE est associée à la motivation scolaire de l'élève. Les forces et limites sont discutées, ainsi que les retombées et les contributions psychoéducatives de l'essai.

Table des matières

Résumé	iii
Listes des figures	v
Remerciements	vi
Introduction	7
Cadre conceptuel	8
La motivation scolaire.....	8
La théorie de l'autodétermination.....	9
Les types de motivations	10
Méthode.....	18
Critères d'inclusion et d'exclusion	19
Résultat du processus de recension.....	19
Résultats	21
Associations entre la RÉÉ et la motivation scolaire	21
Associations entre la RÉÉ et la motivation intrinsèque (MI)	23
Associations entre la RÉÉ et la motivation extrinsèque (ME).....	24
Associations entre la RÉÉ et l'amotivation	25
Discussion	26
Contribution de l'essai pour l'intervention psychoéducative	28
Limites	29
Forces	30
Conclusion.....	31
Références	32
Appendice A.....	36

Listes des figures

Figures

Figure 1.....	10
Figure 2.....	13
Figure 3.....	17
Figure 4.....	20

Tableau

Tableau 1.....	36
----------------	----

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Caroline Couture, professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Grâce à son travail rigoureux, elle a su me transmettre ses savoirs et m'a permis de développer mes compétences en recherche. Merci d'avoir cru en mes capacités à réaliser cet essai, même lorsque je doutais de moi-même.

Je souhaite également souligner l'immense soutien de mes parents, de mes amis et de mon conjoint. Sans vous, mon parcours universitaire n'aurait pas été le même. Merci d'avoir été présents et compréhensifs face à mes nombreuses indisponibilités, que ce soit pour étudier ou rédiger mon essai. Je suis profondément reconnaissante pour votre écoute, votre bienveillance et votre accueil de mes états d'âme tout au long de ces années.

Un merci tout particulier à mes précieuses amies en psychoéducation, avec qui j'ai eu la chance de partager ces cinq années de formation. Votre présence, vos encouragements et votre amitié ont été des piliers essentiels à mon cheminement. Merci pour tous ces fous rires, ces victoires célébrées ensemble et ces moments de découragement partagés, qui font partie de la vie. Je suis très reconnaissante de vous avoir trouvées et d'avoir su bâtir une amitié si authentique et sincère avec vous. J'ai hâte de poursuivre mon cheminement personnel et professionnel à vos côtés.

Introduction

Il est reconnu que plusieurs facteurs peuvent influencer la motivation d'un élève en contexte scolaire, notamment la perception qu'il a de lui-même et l'environnement dans lequel il évolue (Potvin et Lacroix, 2022). Parmi ces facteurs, la relation enseignant-élève (RÉE) occupe une place centrale. À cet égard, une étude menée par Virat (2014) auprès d'environ cinquante élèves décrocheurs du secondaire, a révélé qu'une relation enseignant-élève non-chaleureuse était la raison la plus fréquemment évoquée pour justifier l'abandon scolaire.

Cette donnée rejoint les conclusions d'autres études qui soulignent l'importance de cette relation dans le maintien ou le développement de la motivation, de la réussite scolaire et de la persévérance scolaire (Shankland *et al.*, 2018 ; Haiat *et al.*, 2023). Plus précisément, Le Bel (2016) note que la perception qu'a un élève de la qualité de sa relation avec son enseignant expliquerait 58% de la variance de sa motivation. Cela suggère que la RÉE peut constituer un levier important dans le parcours scolaire des élèves.

La majorité des études portant sur la relation enseignant-élève ont été menées en milieu primaire (Roorda et Koomen, 2020), notamment en raison de la structure pédagogique qui est stable et à l'intérieur de laquelle les élèves sont en contact régulier avec un même enseignant (Le Bel, 2016). En revanche, au secondaire, particulièrement au 2^e cycle, peu d'études s'intéressent au rôle que peut jouer la qualité de la relation que les élèves entretiennent avec leurs enseignants. Ce manque d'information pourrait s'expliquer en partie par la structure scolaire moins stable qu'au primaire et le fait qu'à cette étape, plusieurs enseignants sont impliqués auprès de l'élève. Dans certaines écoles, comme aux Pays-Bas, les élèves peuvent avoir jusqu'à 15 enseignants différents par semaine, ce qui rend l'analyse de la RÉE plus complexe (Roorda et Koomen, 2020). Au Québec, bien qu'aucune données précises ne soit disponible à ce sujet, le Gouvernement du Québec (2024), indique qu'un élève du deuxième cycle du secondaire suit en moyenne entre 8 (en 3^e et 4^e secondaire) et 11 cours (en 5^e secondaire), selon son cheminement, sans qu'un maximum soit établi.

Le secondaire constitue une étape critique sur le plan du décrochage scolaire parce que plus les élèves vieillissent, plus leur motivation à étudier tend à diminuer (Bouffard *et al.*, 2005). Sachant que la relation enseignant-élève représente un facteur de protection de la motivation scolaire, il semble pertinent dans cet essai de s’y pencher spécifiquement pour les élèves au deuxième cycle du secondaire.

Cadre conceptuel

La motivation scolaire

Bien que le personnel scolaire ainsi que les experts du domaine reconnaissent l’importance de la motivation scolaire des élèves, il est souvent difficile pour eux de la définir concrètement. Il semble donc primordial de mieux comprendre le concept de motivation afin de pouvoir la favoriser chez les élèves (Potvin et Lacroix, 2022). Concrètement, Viau (1994) définit la motivation scolaire comme un processus évolutif qui est influencé par la façon dont l’élève perçoit ses capacités et son environnement. Cette perception l’inciterait à choisir une activité, à s’engager et à persévérer pour atteindre son but. Les sources de la motivation scolaire peuvent être variables. En effet, elles peuvent être influencées par la nature des tâches ou les intérêts de l’élève. Il est important de garder en tête que le niveau de motivation varie selon les tâches et qu’il ne peut pas être le même en tout temps (Potvin et Lacroix, 2022).

Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994) met en lumière l’importance des perceptions de l’élève dans le déclenchement et le maintien de sa motivation. Selon ce modèle, trois variables sont centrales : 1) la valeur qu’il attribue à la tâche ; 2) sa perception de sa propre compétence pour réussir cette tâche ; et 3) sa perception de la contrôlabilité, c’est-à-dire la croyance qu’il peut influencer sa réussite par ses efforts. Ces perceptions sont directement influencées par le contexte scolaire, dont entre autres par la relation que l’élève entretient avec son enseignant (Le Bel, 2016). Lorsqu’un élève perçoit que son enseignant est bienveillant, à l’écoute, respectueux et qu’il lui offre un soutien adapté, il serait plus susceptible de trouver du sens à la tâche (valeur), de se sentir capable de réussir (compétence), et de croire qu’il a un

pouvoir d'action (contrôlabilité). Ainsi, la perception qu'a l'élève de sa relation avec l'enseignant deviendrait un facteur central de sa motivation scolaire, puisqu'elle serait susceptible d'agir sur les déterminants internes identifiés par Viau (1994). Plus cette relation serait positive, plus l'élève serait motivé à choisir de s'engager, à être attentif, à persévérer, et à performer, tant sur le plan scolaire qu'éducatif. Selon le modèle de Viau (1994), ce sont les principaux indicateurs observables de la motivation scolaire d'un élève. Il existe plusieurs théories pour expliquer la motivation. Dans le cadre de cet essai, la théorie de l'autodétermination sera mise de l'avant afin d'expliquer les différents types de motivation.

La théorie de l'autodétermination

Pour approfondir la compréhension des processus motivationnels, la théorie de l'autodétermination (TAD) apporte des éléments complémentaires à ceux de Viau (1994). Cette théorie postule que chaque individu est porté naturellement à vouloir progresser en explorant de nouvelles situations et en relevant des défis, afin de répondre à trois besoins psychologiques essentiels : se sentir compétent, exercer une autonomie et avoir un sentiment d'appartenance (Deci et Ryan, 2002). Les tenants de l'approche considèrent que lorsqu'une personne a une perception positive d'elle-même (compétente et efficace), ses comportements sont influencés (autonomie) ainsi que sa motivation (plus élevée) (Deci et Ryan, 1985).

La théorie stipule que trois types de motivation existent et peuvent être répartis sur un continuum, selon leur degré d'autodétermination. « Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue » (Sarazin *et al.*, 2006, p. 159). Sur le continuum de l'autodétermination, Ryan et Deci (2002) placent l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Cette dernière correspond au type de motivation où la personne est le plus autodéterminée, contrairement à l'amotivation, où la personne est non autodéterminée (Deci et Ryan, 2002). Le continuum de l'autodétermination

permet d'avoir un visuel de la classification des types de motivation en lien avec l'autodétermination (voir Figure 1).

Les types de motivations

L'amotivation est vécue lorsqu'une personne ne ressent pas de motivation à s'engager dans une activité. Elle se définit comme étant une absence de toute forme de motivation chez l'individu (Deci et Ryan, 2002 ; Green-Demers *et al.*, 1997). Un élève pourrait s'engager dans une activité, simplement parce que son enseignant lui demande, mais sans connaître la raison pour laquelle il le fait et ce que l'activité lui apporte (Deci et Ryan, 2002 ; Vallerand *et al.*, 1997 ; Vallerand et Blanchard, 1998). Les élèves qui ne ressentent pas de motivation peuvent se sentir impuissants et incompetents face à l'accomplissement de l'action s'ils ne s'interrogent pas concernant son utilité (Vallerand et Blanchard, 1998). Une conséquence probable de l'amotivation est que l'individu abandonne l'activité en raison de son manque de motivation (Deci et Ryan, 2002).

De son côté la motivation extrinsèque est caractérisée par une source externe à l'individu (Vallerand *et al.*, 1997). En d'autres termes, l'activité est effectuée par la personne pour des raisons instrumentales, par exemple éviter une conséquence ou une punition, obtenir une récompense, une pression sociale ressentie, obtenir une approbation, etc. (Deci et Ryan, 2002). Quatre types de motivation extrinsèque existent : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Selon Deci et Ryan (2002), la régulation externe est vécue lorsqu'un élève s'implique dans ses études, parce qu'il est obligé, ou parce que ses parents s'attendent à ce qu'il le fasse. Vallerand et Blanchard (1998) rapportent que ce type de motivation se trouve juste après l'amotivation sur le continuum. La régulation introjectée est vécue lorsqu'un élève s'engage dans une activité qui est motivée par un sentiment de culpabilité ou par une pression interne de honte s'il ne le fait pas. La régulation identifiée est vécue lorsqu'un élève effectue une activité parce qu'il sait que cela va le préparer ou lui être utile plus tard. Finalement, la régulation intégrée est vécue lorsqu'un élève s'implique dans une activité

parce qu'elle correspond à ses valeurs et qu'elle concorde avec son concept de soi (Deci et Ryan, 2002).

La motivation intrinsèque est ressentie lorsqu'une personne effectue une activité par intérêt, par plaisir ou par sentiment d'accomplissement (Green-Demers *et al.*, 1997). Elle peut être ressentie lorsqu'un individu s'engage volontairement et spontanément dans une activité, sans qu'il y ait une récompense externe. Ainsi, lorsqu'un élève s'engage activement par exemple dans la résolution de problèmes en mathématiques parce qu'il en retire du plaisir ou de l'intérêt personnel, il manifesterait une motivation intrinsèque. Cette dernière correspond au niveau le plus élevé d'autodétermination (Deci et Ryan, 2002). Le fait de sentir une stimulation lorsque la personne effectue une activité plaisante fait aussi partie de la motivation intrinsèque (Vallerand et Ratelle, 2002). Selon la théorie de l'autodétermination, chaque type de motivation entraîne des répercussions particulières sur le plan cognitif, émotionnel et comportemental :

« En contexte scolaire, [...] les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées), alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances). Dès lors, si la motivation autodéterminée favorise l'implication des élèves en classe, la question critique est de savoir comment catalyser cette forme de motivation » (Sarazin *et al.*, 2006, p. 160).

Il devient alors important de considérer la relation enseignant-élève comme un levier fondamental pour faire émerger la motivation scolaire des élèves pour qu'ils vivent des réussites.

Figure 1. Continuum de l'autodétermination.

Type de motivation	Amotivation	Motivation extrinsèque				Motivation intrinsèque
Type de régulation	Sans régulation	Régulation externe	Régulation introjectée	Régulation identifiée	Régulation intégrée	Régulation intrinsèque
Qualité du comportement	Non autodéterminée					Autodéterminée

Source : Deci et Ryan (2000).

La relation enseignant-élève

La relation entre l'enseignant et l'élève joue un rôle central dans l'expérience scolaire et constitue un fondement essentiel du climat éducatif en classe. Elle ne se limite pas seulement à une transmission de savoirs, mais s'inscrit dans une dynamique relationnelle qui influence directement le parcours scolaire de l'élève (Pianta, 1999). Pianta (1999), met également en évidence l'impact direct de la RÉÉ sur l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, sur leur motivation, leur persévérance à l'école et sur leur développement tant académique que personnel.

Dans cette perspective, Schneuwly (2007), rapporte que la relation maître-élève englobe différents types de rapports, notamment la relation pédagogique, qui est centrée sur les apprentissages ; la relation éducative, qui est axée sur l'accompagnement des élèves ; ainsi que toutes les interactions formelles et informelles qui ont lieu dans le quotidien scolaire (salutations en entrant dans la classe, complicité dans les interactions, manières de remettre les travaux

scolaires, etc.). Ce lien relationnel joue un rôle déterminant dans le maintien de la motivation et dans la capacité des élèves à faire face aux difficultés scolaires. Pour leur part, Rousseau *et al.* (2010) soulignent que la qualité de la relation enseignant-élève est un facteur important de persévérance scolaire, en particulier pour les élèves à risque de décrochage.

Lizzio *et al.* (2010) rapportent que l'attitude des enseignants envers les élèves est un facteur qui influence l'expérience des élèves dans leur milieu scolaire et ainsi, leur RÉÉ. Les prochaines sous-sections permettront de mettre en évidence les attitudes de l'enseignant dans ses relations avec l'élève, qui, selon différents auteurs, favorisent le développement d'une relation de qualité. Afin de faciliter la compréhension des concepts qui contribue à une RÉÉ de qualité, une catégorisation a été créée en regroupant les dimensions proposées par les auteurs (Figure 2).

Figure 2

Catégorisation des concepts identifiés dans la littérature pour favoriser la création de la RÉE

Attitude de l'enseignant	Autres facteurs
Bienveillance : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Posture empathique ▪ Sincérité ▪ Chaleur ▪ Compréhension ▪ Patience ▪ Bienveillance ▪ Préoccupation 	Contexte scolaire : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Climat de classe ▪ Sentiment d'appartenance
Respect : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Respectueux ▪ Équité ▪ Considération 	Engagement de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Volonté de fréquenter l'école
Accessibilité : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Approchable ▪ Proximité ▪ À l'écoute ▪ Réponse aux besoins 	
Communication : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communication ouverte ▪ Honnêteté 	
Engagement de l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encouragements ▪ Motivation ▪ Soutien ▪ Influence 	

Bienveillance

Les études de Huggins (2016), Le Bel (2016), Lizzio *et al.* (2010), Scales *et al.* (2019) et Wilkins (2014) abordent l'importance de l'attitude bienveillante de l'enseignant, afin de favoriser une relation de qualité. Huggins (2016), suggère que l'enseignant construit le lien avec l'élève en adoptant une posture empathique et sincère dans ses interactions avec ce dernier. Le Bel (2016) avance que la qualité de la relation serait la responsabilité de l'enseignant, dont l'attitude bienveillante qui influence directement son appréciation par ses élèves. Les auteurs (Huggins, 2016 ; Le Bel, 2016 ; Wilkins, 2014 et Scales *et al.*, 2019) soulignent que l'enseignant doit se montrer chaleureux et compréhensif face aux besoins de chacun. Scales *et al.* (2019) soutiennent que lorsque l'enseignant fait preuve d'ouverture, est plus informel dans ses interactions (ex. : inclut les élèves dans ses blagues), cela contribue à une relation de qualité. À l'inverse, Le Bel (2016) rapporte qu'une attitude froide, monotone et indifférente à la réussite des élèves nuit à la RÉÉ. Lizzio *et al.* (2010) et Wilkins (2014) soulignent que la relation enseignant-élève se construit à partir de la perception de l'élève que son enseignant se préoccupe de ses émotions et de ses intérêts.

Respect

Plusieurs auteurs (Le Bel, 2016 ; Lizzio *et al.*, 2010 ; Molinari *et al.*, 2013 ; Scales *et al.*, 2019 et Wilkins, 2014) s'entendent pour dire que le respect est une composante essentielle d'une relation enseignant-élève de qualité. Selon Le Bel (2016), un enseignant respectueux (à l'écoute, bienveillant, communique, ouvert d'esprit, etc.) est généralement apprécié, tandis qu'un enseignant perçu comme irrespectueux ou rigide (suscite la peur, se montre supérieur, manque de flexibilité) dans sa gestion de classe l'est moins. L'équité et la justice ressortent dans les études de Le Bel (2016) et Molinari *et al.* (2013) qui montrent que la perception d'un traitement juste et équitable est positivement liée à la qualité de la relation. De leur côté, Scales *et al.* (2019) et Wilkins (2014) insistent sur l'importance de la considération des opinions et des intérêts des élèves (ex. : impliquer les élèves dans les décisions ou adapter les contenus à leurs intérêts démontre du respect et renforce la RÉÉ).

Accessibilité

L'accessibilité de l'enseignant est un autre facteur déterminant de la RÉÉ. Huggins (2016), Le Bel (2016), Molinari *et al.* (2013), Scales *et al.* (2019) et Wilkins (2014), s'entendent pour dire qu'un enseignant accessible favorise une perception positive de la relation. Wilkins (2014) précise qu'il s'agit de laisser de côté le rôle plus traditionnel en étant moins hiérarchique et plus humain dans ses méthodes pédagogiques afin de favoriser la RÉÉ. Pour Molinari *et al.* (2013), Scales *et al.* (2019) et Wilkins (2014), la capacité de l'enseignant à être attentif aux besoins des élèves est corrélée positivement à la RÉÉ. Scales *et al.* (2019), précisent que la relation enseignant-élève et la confiance peuvent s'améliorer lorsque l'enseignant répond aux besoins des élèves. Le Bel (2016) ajoute que plus l'enseignant offre une proximité aux élèves, plus il sera apprécié de ces derniers.

Communication

Certains auteurs rapportent la communication comme levier afin de favoriser une relation enseignant-élève positive. Huggins (2016) insiste sur l'importance d'une communication ouverte et transparente, qui facilite la création de la RÉÉ. L'auteur souligne aussi que la qualité des interactions quotidiennes contribue à la perception positive de la RÉÉ. En revanche, un manque de communication pourrait causer une barrière à la création d'un lien de qualité entre l'enseignant et l'élève (Huggins, 2016). Molinari *et al.* (2013) appuient ces constats et notent que la communication favorise la création d'un lien significatif. Scales *et al.* (2019) et Wilkins (2014), ajoutent que l'honnêteté de l'enseignant, notamment lorsqu'il admet ses erreurs et s'excuse, renforce la qualité de la RÉÉ.

Engagement de l'enseignant

L'engagement de l'enseignant auprès de ses élèves est étroitement lié à la qualité de la RÉÉ. Les études de Le Bel (2016), Scales *et al.* (2019) et Wilkins (2014) soulignent l'importance de l'encouragement, du soutien et de la motivation transmis par leurs enseignants. Scales *et al.*

(2019), rapportent que l'enseignant qui permet aux élèves de surmonter des défis et qui les accompagne à apprendre de leurs erreurs favorise une relation positive. L'engagement de l'enseignant et le soutien offert peuvent aussi évoluer : si un élève modifie son comportement ou son niveau d'effort, cela peut entraîner un ajustement du comportement de l'enseignant à son égard (Scales *et al.*, 2019).

Contexte scolaire et l'engagement de l'élève

D'autres facteurs qui favorisent la création du lien enseignant-élève sont suggérés par les auteurs. L'étude de Molinari *et al.* (2013) souligne que le sentiment d'appartenance ainsi qu'un climat de classe positif, favoriseraient la création d'un lien significatif entre l'enseignant et l'élève. Lizzio *et al.* (2010) suggèrent que ce qui favorise la perception de la qualité de la relation enseignant-élève est le degré auquel les élèves s'identifient à l'école. Huggins (2016) met de l'avant que la volonté de l'élève à fréquenter l'école contribue aussi à cette perception positive.

Objectif de l'essai

Considérant que la motivation scolaire représente un enjeu au secondaire, notamment au 2e cycle où les élèves sont davantage exposés au risque de démotivation et de décrochage, il est pertinent de s'y intéresser. Du fait que la relation enseignant-élève est reconnue comme un facteur pouvant influencer l'engagement et la réussite scolaire, il devient pertinent d'examiner l'association entre ces deux variables dans un contexte encore peu documenté.

Cet essai a comme visée la réalisation d'une recension des écrits sur les liens qui existent entre la perception des élèves quant à la qualité de la relation enseignant-élève et la motivation scolaire au deuxième cycle du secondaire.

Méthode

La recherche documentaire a été effectuée entre le mois de novembre 2023 et le mois de mai 2024, avec l'aide d'une bibliothécaire. Les bases de données suivantes ont été utilisées : PsycInfo, Érudit, Eric. Afin de trouver des études pertinentes pour le sujet de cette recherche, des mots-clés ont été sélectionnés et combinés pour construire des équations de recherche, permettant ainsi d'identifier les écrits dans les différentes bases de données (Figure 3). Pour ce faire, des descripteurs anglais ont été recherchés dans le Thesaurus des banques de données anglaises. Les articles évalués dans le cadre de cet essai ont été retenus en fonction de critères d'inclusion et d'exclusion.

Figure 3

Mots-clés et synonymes utilisés dans les bases de données

Relation enseignant-élève	École secondaire	Motivation scolaire	Perception
- Student*-teacher*	- High school*	- Motivat*	- Perception*
- Teacher*-student*	- Secondary school*		
- Teacher*-pupil*	- Upper secondary level		
- Pupil*-teacher*	- Senior secondary education		
- Teach*-learn*			
- Learn*-teach*			
- Relation*			
- Transaction*	- École secondaire de deuxième cycle		
- Interact*			
- Relation*			
- Communi*			
- Dialogue*			
- Maître*			
- Enseignant*			
- Professeur*			
- Formateur*			
- Élève*			
- Apprenant*			

Critères d'inclusion et d'exclusion

Les études retenues lors de cette recension des écrits respectent divers critères d'inclusion. D'abord, seules les publications parues entre 2009 et 2024, en français ou en anglais, ont été prises en compte dans le processus. Les recherches devaient porter sur les élèves du deuxième cycle du secondaire (ou son équivalence), inscrit au profil « régulier » (ou autre appellation équivalente), incluant les écoles vocationnelles. Seules les études menées en Amérique du Nord et en Europe, permettant la comparaison de contextes scolaires similaires, ont été incluses dans le cadre de cet essai. De plus, les études abordant la théorie de l'autodétermination ainsi que le lien entre la qualité de la relation enseignant-élève et la motivation scolaire ont été inclus.

Les études portant exclusivement sur les élèves du primaire ou du premier cycle du secondaire ont été exclus. De plus, les études abordant exclusivement les classes d'adaptation scolaire et/ou traitant d'un diagnostic de trouble du comportement ou de difficultés comportementales n'ont pas été prises en considération. Les recherches ayant été publiées avant 2009, celles uniquement centrées sur la clientèle issue de l'immigration ou la clientèle interculturelle, ainsi que les études fondées sur des croyances religieuses, ont également été écartées du processus de recension des écrits.

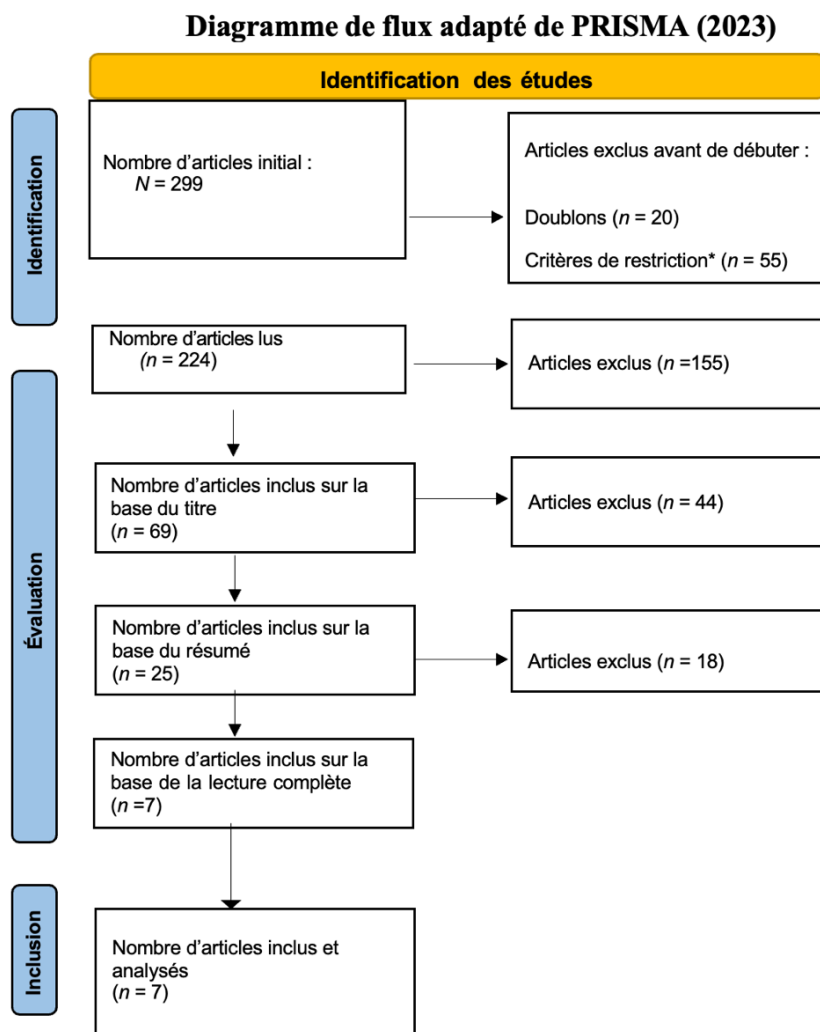
Résultat du processus de recension

Lorsque la stratégie de recherche a été définie pour chacune des bases de données, la recherche a été effectuée. Un total de 146 articles ont été repérés dans la base de données ERIC. La recherche a également été lancée dans la base de données APA PsycInfo d'où 96 articles sont sortis. La recherche a été lancée également dans une base de données francophone, soit Érudit, avec laquelle 51 articles ont été repérés. À l'aide de ces trois bases de données, 293 articles ont été sélectionnés. Parmi les articles repérés dans les trois bases de données, 6 articles supplémentaires ont été identifiés en consultant les références bibliographiques, ce qui a permis d'approfondir la recension des écrits. Un total de 299 articles a été repéré avant de débiter le processus d'élimination. Parmi ces 299 articles repérés, 20 articles ont été éliminés, car ils étaient des doublons. Par la suite, 55 articles ont été exclus en fonction des critères d'exclusion. Après

avoir fait la lecture des 224 titres, 155 articles ont été exclus, laissant 69 articles. En faisant la lecture des résumés, 44 articles ont été éliminés, toujours en fonction des critères d'exclusion en laissant 25. Lors de la lecture complète, 18 articles ont été éliminés. Un total de 7 articles a été utilisé pour la recension des écrits de cet essai. Un diagramme de flux (Figure 4) est présenté pour une représentation visuelle.

Figure 4

Diagramme de flux



Adapté de : Page *et al.* (2021).

Résultats

Le tableau 1 en annexe présente les études retenues dans le cadre de cet essai. Deux des sept études ont été réalisées au Canada, plus précisément dans les écoles du Québec. Une étude a été réalisée aux États-Unis et quatre en Europe. Parmi les sept études, deux ont eu recours à une méthode mixte, une à une méthode qualitative et quatre à une méthode quantitative. Il existe plusieurs façons de conceptualiser et de mesurer la relation enseignant-élève à travers les études. Cela peut s'expliquer par certaines caractéristiques des contextes scolaires ainsi que par des orientations théoriques différentes adoptées par les chercheurs. Chacune de ces conceptualisations ramènent cependant à la notion de relation entre l'enseignant et l'élève. Ainsi, Molinari *et al.* (2013), conceptualisent la RÉÉ par la notion de proximité et d'influence. De leur côté, Frederici *et al.* (2016) ainsi que Garcia-Moya *et al.* (2019), mettent l'accent sur le soutien émotionnel de l'enseignant, alors que Koka (2013) aborde la RÉÉ par les comportements démocratiques et autocratiques de l'enseignant ainsi que par le soutien social apporté aux élèves. Le Bel (2016) aborde quant à elle, l'attitude bienveillante de l'enseignant, alors que Scales *et al.* (2019) parlent de la relation développementale et Valdez *et al.* (2024) utilisent le terme *Perceptions of the teacher student relationship climate* (PTSRC) afin d'aborder la RÉÉ.

Cette section présente les résultats des études recensées selon les différents effets de la relation enseignant-élève (RÉÉ) sur les divers types de motivation scolaire. De manière générale, les études mettent en évidence une association entre la qualité perçue de la RÉÉ et la motivation des élèves du deuxième cycle du secondaire. Les premiers résultats discutent des liens observés entre la RÉÉ et la motivation scolaire de façon générale, sans distinction de type. Ensuite les sections suivantes présentent les associations plus spécifiques entre la RÉÉ et les types de motivation : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et l'amotivation.

Associations entre la RÉÉ et la motivation scolaire

Certaines études recensées ne précisent pas le type de motivation associé à la relation enseignant-élève (Frederici *et al.*, 2016 ; Garcia-Moya *et al.*, 2019 ; Molinari *et al.*, 2013 et

Scales *et al.*, 2019). Bien qu'ils utilisent des instruments variés pour le faire, ces auteurs observent tous que les deux variables sont liées. Ainsi, Frederici et ses collaborateurs (2016), observent que le soutien émotionnel de l'enseignant perçu par l'élève prédirait, de manière directe et positive, la motivation scolaire de l'élève. En effet, une analyse de régression linéaire multiple, effectuée auprès d'un sous-échantillon de 330 étudiants de 10^e année (fin du premier cycle du secondaire), montre que le soutien émotionnel est lié à la motivation de manière significative et positive (Frederici *et al.*, 2016). Ces résultats suggèrent que plus la qualité du soutien émotionnel perçu par les élèves est élevée, plus leur niveau de motivation scolaire tend à augmenter.

Par ailleurs, l'étude qualitative de Garcia-Moya *et al.* (2019) suggère que le soutien émotionnel offert par l'enseignant contribue à motiver les élèves à apprendre. Ce résultat s'appuie sur les propos des élèves qui affirment en entrevue, se sentir davantage engagés lorsque leur enseignant fait preuve d'enthousiasme, adopte un style d'enseignement motivant et favorise leur intérêt pour le contenu. Cet effet semble avoir un impact plus marqué chez les élèves qui entretiennent une bonne relation avec lui. D'ailleurs, Scales *et al.* (2019), appuient également l'existence de ce lien dans leur étude qui suggère que l'amélioration de la relation enseignant-élève prédit de manière significative et positive une meilleure motivation scolaire. Dans cette étude, les élèves qui ont vécu une amélioration de leur RÉÉ au cours de l'année, mesurée à l'aide du score de la relation développementale, ont senti une hausse de leur motivation et de leur engagement scolaire à la fin de l'année (Scales *et al.*, 2019).

De leur côté, Molinari *et al.* (2013), suggèrent que la motivation serait positivement prédite par la proximité et l'influence de l'enseignant, deux dimensions relationnelles issues du modèle QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*) utilisé pour mesurer la qualité de la RÉÉ dans leur étude. Leurs résultats indiquent que les comportements chaleureux et structurants de la part de l'enseignant favoriseraient la motivation scolaire des élèves. Par ailleurs, ces auteurs ont effectué leurs études dans deux types d'écoles : académiques (menant à l'université) et vocationnelles (menant à un métier), bien que seuls les résultats issus des écoles vocationnelles

répondent à notre question de recherche et sont mis de l'avant ici. Les auteurs rapportent un effet de médiation partielle, indiquant que les liens entre la proximité/influence de l'enseignant et la motivation scolaire, s'expliqueraient en partie par le sentiment de justice interpersonnelle perçu par les élèves. Ces résultats soulignent l'importance de la qualité de la RÉÉ, notamment à travers la proximité, l'influence et la perception d'équité, dans le développement de la motivation scolaire (Molinari *et al.*, 2013).

Bien que ces études rapportent l'existence d'un lien global entre la RÉÉ et la motivation de manière générale, d'autres études permettent d'approfondir l'association selon différents types de motivation.

Associations entre la RÉÉ et la motivation intrinsèque (MI)

Certains auteurs se prononcent en ce qui concerne la direction de l'influence entre la RÉÉ et la motivation intrinsèque. Valdez *et al.* (2024) avaient l'hypothèse que la motivation intrinsèque (MI) et la RÉÉ s'influenceraient mutuellement dans le temps. Toutefois, leurs résultats ne confirment qu'une seule direction d'influence concernant la MI : une association longitudinale significative existerait entre la motivation intrinsèque de l'élève et sa perception de la RÉÉ. Plus précisément, leurs résultats indiquent que, sur une période d'un an, la motivation intrinsèque au T1 prédirait de manière positive l'évolution de la perception qu'aurait l'élève de sa relation avec l'enseignant au T2. En revanche, la perception de la qualité de la relation enseignant-élève n'aurait pas prédit de changements significatifs dans la MI. La bidirectionnalité des deux variables n'a donc pas été confirmée dans cette étude (Valdez, *et al.*, 2024).

De son côté, Koka (2013) propose une perspective différente en mettant en lumière que la relation entre la MI et la RÉÉ serait bidirectionnelle, c'est-à-dire que chaque variable influencerait l'autre réciproquement. Pour ce faire, il a eu recours à un modèle d'équations structurelles longitudinales à effets croisés, reposant sur une analyse de régressions croisées, qui a permis d'examiner les relations bidirectionnelles entre les deux variables. Les résultats de l'étude menée auprès de 330 élèves du secondaire sur une période d'un an, révèlent que la motivation

intrinsèque au T1 prédirait les perceptions des comportements de l'enseignant au T2 et inversement, les perceptions des comportements de l'enseignant au T1 prédiraient la MI au T2. Ces effets croisés indiqueraient une influence réciproque dans le temps. L'auteur rapporte également que le soutien social perçu par les élèves constituerait un facteur significatif, lié de manière réciproque à la MI des élèves.

De manière complémentaire, les résultats de l'étude quantitative corrélationnelle de Le Bel (2016), menée auprès de 499 élèves du 2^e cycle du secondaire, rapportent que ce serait plutôt la perception de la RÉE de qualité, qui serait significativement associée à la motivation intrinsèque de l'élève. L'auteure a eu recours à des questionnaires afin de mesurer la qualité perçue de la RÉE et les types de motivation scolaire, selon la théorie de l'autodétermination.

Les trois études recensées ici s'entendent donc sur l'existence d'un lien entre la MI et la RÉE, mais les résultats disparates ne permettent pas de se prononcer sur la direction du lien ou sa bidirectionnalité.

Associations entre la RÉE et la motivation extrinsèque (ME)

Les résultats concernant la ME sont aussi diversifiés. Le Bel (2016) observe que « la perception de la relation bienveillante est plus fortement associée à la motivation intrinsèque qu'extrinsèque » (Le Bel, 2016, p. 67). L'auteure précise toutefois que la motivation extrinsèque à régulation identifiée (c'est-à-dire lorsqu'un élève adopte un comportement scolaire parce qu'il reconnaît l'importance de le faire) présente l'association la plus forte avec la perception d'une relation bienveillante. En revanche, Valdez *et al.* (2024), suggèrent qu'il n'existe pas de relation longitudinale significative entre ces deux variables. Leur étude suggère que la motivation extrinsèque ne prédit aucun changement significatif dans la perception de la RÉE sur une période d'un an. Réciproquement, la perception de la RÉE ne prédit aucun changement dans la motivation extrinsèque (ME) des élèves. Ces résultats indiquent donc qu'il n'existe aucun lien bidirectionnel entre les deux variables à l'étude (Valdez *et al.*, 2024). De son côté, l'étude de Koka (2013), suggère que la perception qu'ont les élèves du soutien offert par leur enseignant est

associée davantage à la motivation intrinsèque qu'à la motivation extrinsèque. En effet, dans cette étude, la motivation extrinsèque est surtout liée à des comportements autoritaires ou autocratiques perçus chez l'enseignant, tandis que la motivation intrinsèque est plutôt associée à des comportements perçus positivement par les élèves (Koka, 2013).

Associations entre la RÉÉ et l'amotivation

Les résultats concernant l'amotivation n'indiquent pas que celle-ci serait associée à une perception de la RÉÉ de qualité. En effet, l'étude longitudinale de Valdez *et al.* (2024), menée sur une période d'un an auprès de 846 élèves, a utilisé des modèles bidirectionnels afin d'examiner les influences réciproques entre la motivation et la perception de la RÉÉ. Les résultats suggèrent que l'amotivation ne prédirait aucun changement sur la perception de la RÉÉ. En revanche, les auteurs rapportent qu'il existerait une association longitudinale concernant l'amotivation : une perception positive de la RÉÉ prédirait une baisse de l'amotivation sur une période d'un an. L'étude de Le Bel (2016), confirme cette tendance à l'aide de questionnaires standardisés, incluant l'*Indice Global de motivation*. Les analyses corrélationnelles de l'étude suggèrent qu'une perception positive de la relation bienveillante, lorsqu'elle est associée à l'enseignant favorisé par l'élève, serait liée à un niveau de motivation global plus élevé et à un niveau d'amotivation plus faible. L'intensité de l'association entre les deux variables est qualifiée de moyenne, ce qui suggère que plus la RÉÉ serait perçue positivement, plus la motivation augmenterait, et moins l'élève manifesterait d'amotivation (Le Bel, 2016). Ce résultat met en lumière une piste d'intervention importante afin de prévenir le décrochage scolaire.

Discussion

L'objectif de cet essai était d'effectuer une recension des écrits scientifiques afin de comprendre s'il existe un lien entre la perception des élèves quant à la qualité de la relation enseignant-élève et la motivation scolaire au deuxième cycle du secondaire. Au total, sept études ont été retenues pour cette recension. Les résultats des études recensées suggèrent qu'il existerait effectivement un lien entre les deux variables, bien que les chercheurs aient rapporté des résultats parfois contradictoires concernant le lien entre la perception de la RÉÉ et la motivation scolaire. En effet, certains auteurs suggèrent un lien unidirectionnel (Valdez *et al.*, 2024) indiquant que la perception de la RÉÉ influencerait la motivation, alors que d'autres auteurs rapportent qu'il existe un lien davantage bidirectionnel (Koka, 2013) où la motivation peut aussi influencer la qualité de la RÉÉ perçue.

Trois types de motivation ont été abordés dans le cadre de cet essai, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Ces types de motivation s'inscrivent dans la théorie de l'autodétermination, selon laquelle la motivation d'une personne varie sur un continuum, allant de la forme la plus autodéterminée à l'absence complète d'autodétermination (Deci et Ryan, 2002). Cette théorie permet de comprendre comment la RÉÉ peut répondre aux besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie, pour ainsi favoriser le développement de la motivation autodéterminée chez l'élève (Deci et Ryan, 2002 ; Viau, 1994).

Les résultats recensés dans cet essai permettent de mieux comprendre certains liens entre la qualité perçue de la RÉÉ et les types de motivation. Dans le cas de la motivation intrinsèque, certaines études suggèrent une influence bidirectionnelle entre la motivation de l'élève et sa perception de la relation enseignant-élève (Koka, 2013 ; Valdez *et al.*, 2024). Cela suggère qu'un enseignant qui offre du soutien à son élève pourrait contribuer au développement de sa motivation intrinsèque. Cela pourrait aussi dire qu'un élève déjà motivé de manière intrinsèque pourrait avoir tendance à percevoir de manière plus positive sa relation avec son enseignant. Ce lien réciproque est cohérent avec les fondements de la théorie de l'autodétermination (Deci et

Ryan, 2002) selon laquelle la motivation intrinsèque se développe lorsque l'élève est placé dans des contextes favorisant son autonomie, son sentiment de compétence et l'importance qu'il accorde à ses apprentissages.

Les résultats concernant la motivation extrinsèque de manière globale ne permettent pas de statuer sur le lien entre celle-ci et la perception de la qualité de la RÉÉ. Cependant, Le Bel (2016) souligne que la motivation extrinsèque à régulation identifiée a un lien positif avec la qualité de la RÉÉ. Cela concorde avec les postulats de la TAD, qui soutiennent qu'une perception de la RÉÉ positive, pourrait faciliter le processus d'internalisation de la motivation extrinsèque. Lorsqu'un enseignant valorise les efforts, donne du sens aux apprentissages et offre du soutien adapté aux élèves, celui-ci pourrait favoriser le passage d'une motivation extrinsèque à une forme plus autodéterminée, se rapprochant d'une motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002 ; Viau, 1994). D'ailleurs, ce processus pourrait contribuer à l'engagement de l'élève de façon durable et significative, afin de diminuer le risque de décrochage scolaire. Toutefois, les résultats de Valdez et al. (2024) n'observent aucun lien longitudinal significatif entre la RÉÉ et la motivation extrinsèque, ce qui pourrait laisser croire, qu'une RÉÉ positive, ne suffit pas à elle seule pour susciter la motivation extrinsèque de l'élève. Selon Koka (2013) l'attitude bienveillante de l'enseignant, lorsqu'elle est accompagnée d'un soutien à l'autonomie, pourrait davantage contribuer au développement de la RÉÉ et ainsi favoriser la MÉ.

Dans le cas de l'amotivation, les résultats indiquent que plus un élève perçoit de manière positive la RÉÉ, plus l'amotivation diminuerait. Effectivement, tant l'étude de Valdez *et al.* (2024) que celle de Le Bel (2016) suggéraient qu'une perception positive et bienveillante de la RÉÉ est associée à une baisse de l'amotivation. Ces résultats sont cohérents avec la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002), qui stipule que l'amotivation se manifeste souvent lorsqu'un élève ne se sent ni autonome, ni compétent, ou ni connecté à son environnement. En ayant une relation bienveillante, chaleureuse et soutenante, cela peut venir contrer le sentiment d'incompétence et de détachement (Le Bel, 2016).

Contribution de l'essai pour l'intervention psychoéducative

Le milieu scolaire accueille plus de 1800 psychoéducateurs à travers le Québec (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2023). Parmi les différents mandats du psychoéducateur en milieu scolaire, le rôle conseil auprès des enseignants en est un important (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2018). Lorsqu'un psychoéducateur agit en rôle conseil auprès d'un enseignant, il s'engage dans une démarche qui favorise le changement et la réflexion. Son intervention peut être effectuée dans un but préventif, dans le but de soutenir le développement de compétences éducatives, ou bien d'accompagner la résolution de situations plus complexes (OPPQ, 2018). Le psychoéducateur adopte une posture professionnelle qui repose sur une analyse précise du contexte et sur une collaboration avec l'enseignant, afin d'identifier un plan d'action concret, réaliste et cohérent selon les capacités du milieu et les besoins de l'élève. Le professionnel adopte également un regard externe sur la situation afin d'être en mesure de soutenir le milieu dans sa recherche de solutions et d'offrir des conseils pertinents et adaptés à la situation (OPPQ, 2018).

En ce sens, il agit comme un acteur clé dans la compréhension des dynamiques relationnelles, ce qui lui permet de soutenir les enseignants dans le développement de liens positifs avec leurs élèves. Il est donc pertinent pour le psychoéducateur de comprendre comment la qualité de la relation enseignant-élève et la motivation scolaire sont liées, afin d'orienter ses interventions.

Les résultats de cet essai mettent en lumière des retombées pertinentes pour la pratique en milieux scolaires, en particulier pour les psychoéducateurs qui y œuvrent, ainsi que les enseignants. En effet, en démontrant qu'un lien existerait réellement entre la perception de la qualité de la RÉE et la motivation scolaire chez les élèves du deuxième cycle du secondaire, cet essai fait ressortir l'importance de favoriser un climat relationnel positif dans les classes des écoles secondaires. Cette relation positive contribue à soutenir la persévérance scolaire et à diminuer les risques de décrochage scolaire. De plus, cette analyse renforce la nécessité et la pertinence d'informer les enseignants de l'importance du lien enseignant-élève afin de répondre

aux besoins motivationnels des élèves et de les soutenir pour qu'ils soient en mesure de favoriser son émergence. Ce faisant, cet essai contribue à mettre en valeur une façon particulièrement prometteuse pour favoriser la motivation des élèves pouvant être à risque de décrochage scolaire : la création et le maintien d'un lien positif avec les enseignants.

Limites

Cet essai comporte certaines limites qu'il est important de souligner dans un souci de transparence. Effectivement, il est possible de constater un manque de spécificité de certaines études concernant le type de motivation. Il aurait été intéressant et pertinent que toutes les études précisent si elles mesuraient un lien entre la RÉÉ et la motivation intrinsèque et/ou extrinsèque, afin d'obtenir des résultats détaillés, appuyés par plusieurs chercheurs.

Le contexte géographique et socioéconomique des études analysées représente une autre limite à considérer. Bien que la conversion des âges ait été faite en tenant compte des différents systèmes scolaires, certains éléments contextuels demeurent difficiles à uniformiser. Les articles recensés proviennent de différents pays de l'Amérique du Nord et du continent de l'Europe, et concernent à la fois des écoles favorisées et défavorisées. Or, les approches pédagogiques, les ressources disponibles et les contextes culturels peuvent varier d'un pays à l'autre et même d'une école à l'autre. Ces différences peuvent influencer la dynamique de la relation enseignant-élève ainsi que les déterminants de la motivation scolaire, ce qui limite la généralisation des résultats, notamment vers d'autres contextes éducatifs ou culturels.

Enfin, plusieurs articles ont été exclus lors de la sélection initiale, notamment parce qu'ils portaient sur le milieu primaire. Étant donné les nombreux travaux réalisés auprès de cette clientèle, il serait intéressant lors d'une future recherche de comparer les caractéristiques de la RÉÉ au primaire et au secondaire.

Forces

L'essai comporte également des forces. Une première force repose sur la rigueur méthodologique ayant guidé l'élaboration de la stratégie de recherche documentaire. Afin d'assurer la justesse et la pertinence de la démarche, celle-ci a été validée auprès de la bibliothécaire spécialisée en psychoéducation et de la directrice de recherche responsable de la direction de l'essai. Cette double validation a permis d'affiner les descripteurs des différentes variables et de sélectionner les bases de données les plus appropriées pour le sujet. D'ailleurs, cela a permis de s'assurer que les critères de sélection étaient clairs et cohérents avec l'objectif de cet essai. Cette rigueur renforce la crédibilité et la validité du processus.

La qualité des échantillons est également une force dans cet essai. Les études reposent sur des échantillons allant de 43 à 44 702 élèves, provenant de divers contextes scolaires (milieux défavorisés, écoles publiques urbaines, systèmes internationaux). Puisque les échantillons proviennent de milieux diversifiés, cela permet d'effectuer la transférabilité des résultats observés en lien avec la motivation scolaire et la perception de la relation enseignant-élève à d'autres contextes dans la même réalité géographique et économique.

Finalement, parmi les sept études, deux ont eu recours à une méthode mixte, une à une méthode qualitative et quatre à une méthode quantitative. La méthode mixte a permis d'avoir un regard plus large et nuancé sur le sujet, puisqu'elle combine les forces des approches quantitatives et qualitatives. D'ailleurs, elle offre une analyse plus complète, tant sur les plans explicatifs, descriptifs et prédictifs, qu'une méthode à elle seule ne pourrait fournir (Pluye, 2023). Cette diversité des devis des études a donc permis d'avoir une compréhension plus nuancée du phénomène à l'étude et d'assurer une meilleure triangulation des données.

Conclusion

Cet essai a permis de faire la recension de sept études qui analysaient le lien entre la qualité de la relation enseignant-élève perçue et la motivation scolaire des élèves au deuxième cycle du secondaire. Bien que les études ne précisent pas toutes à quel type de motivation la RÉE est associée, elles ont toutes rapporté qu'il existait effectivement un lien entre les deux variables à l'étude. Le manque de spécificité de certains auteurs concernant l'association au type de motivation, laisse transparaître qu'il est nécessaire pour les chercheurs de s'attarder davantage sur le sujet. Il est souhaité que les recherches futures s'attardent aux types de motivation spécifique, afin d'identifier les leviers les plus efficaces pour soutenir la réussite des élèves et ainsi diminuer le risque de décrochage scolaire des élèves au deuxième cycle du secondaire.

À la lumière des résultats présentés ici, il apparaît essentiel que le milieu scolaire secondaire identifie la relation enseignant-élève comme facteur clé à la motivation scolaire en mettant en place des interventions pédagogiques et relationnelles favorables. Valoriser des relations bienveillantes, accessibles et respectueuses avec les élèves fait partie des attitudes favorables afin d'augmenter leur engagement, leur persévérance et leur motivation scolaire. En plaçant les relations humaines au cœur des stratégies pédagogiques, le milieu scolaire pourrait transformer ses pratiques et ainsi contribuer à bâtir des écoles plus inclusives, équitables et engagées envers la réussite de tous les jeunes. Ce changement de perspective pourrait avoir des retombées positives non seulement sur les élèves, mais aussi sur l'ensemble de la société, en favorisant une culture éducative centrée sur l'humain et la bienveillance.

Références

- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b03c8607cf645d377322a9fd887dcb1a68bf988d>
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science et Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E.L. et 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.
- Federici, R. A., Caspersen, J. et Wendelborg, C. (2016). Students' Perceptions of Teacher Support, Numeracy, and Assessment for Learning : Relations with Motivational Responses and Mastery Experiences. *International Education Studies*, 9(10), 1-15.
<https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p1>
- Garcia-Moya, I., Brooks, F. et Moreno, C. (2019). Humanizing and conducive to learning : an adolescent students' perspective on the central attributes of positive relationships with teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00413-z>
- Gouvernement du Québec. (2024). *Règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (chapitre I-13.3, r. 8). LégisQuébec. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ressource/rc/I-13.3R8_FR_005_003.pdf?langCont=fretcible=2647BD2699D8ADFDC64D0632AFD35173
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G. et Ménard, S. (1997). The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between self-determined motivation and environmental behaviours. *Canadian Journal Of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 29(3), 157-166. <https://doi.org/10.1037/0008-400x.29.3.157>
- Haiat, S., Espinosa, G. et Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au cœur de la réussite éducative. *Éducation et Socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22736>
- Huggins, L. R. (2016). *Ninth grade student and teacher perceptions of teacher-student relationship* (Publication no 2289) [thèse de doctorat, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2289>

- Koka, A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviors and motivation in physical education: A one-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 33–53. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621213>
- Le Bel, A. (2016). Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire. [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus ULaval. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/a2583ed7-59b8-4d5d-9339-e8099a92c8ea>
- Lizzio, A., Dempster, N. et Neumann, R. (2010). Pathways to formal and informal student leadership : the influence of peer and teacher–student relationships and level of school identification on students’ motivations. *International Journal Of Leadership In Education*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.482674>
- Molinari, L., Speltini, G. et Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher–student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 19(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.748254>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Cadre de référence pour la pratique psychoéducative en milieu scolaire*. https://ordrepse.dqc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF_2018_Cadre-de-reference-en-milieu-soclaire-VFinale-201802.pdf
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2023). *Mémoire de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec portant sur le projet de loi no 23 – Loi modifiant principalement la Loi sur l’instruction publique et édictant la Loi sur l’Institut national d’excellence en éducation : Présenté devant la Commission de la culture et de l’éducation*. <https://www.ordrepse.dqc.ca/>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P.M., Boutron I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. L., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Manoj M Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement : An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association eBooks. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pluye, P. (2023). Mixed methods. Dans A. Revillard, (dir.), *Méthodes et approches en évaluation des politiques publiques* (pp. 195 204). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10256799>

- Potvin, P. et Lacroix, M.-È. (2022, 9 mars). La motivation scolaire. CTREQ - RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/>
- Roorda, D. L. et Koomen, H. M. (2020). Student–Teacher Relationships and Students’ Externalizing and Internalizing Behaviors : A Cross-Lagged Study in Secondary Education. *Child Development*, 92(1), 174-188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Rousseau, N. Deslandes, R., et Fournier, H. (2010). 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>
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l’enseignant et implication des élèves en classe : l’état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. et Van Boekel, M. (2019). Academic Year Changes in Student-Teacher Developmental Relationships and Their Linkage to Middle and High School Students’ Motivation : A Mixed Methods Study. *The Journal Of Early Adolescence*, 40(4), 499 536. <https://doi.org/10.1177/0272431619858414>
- Schneuwly, B. (2007). [Compte rendu du livre *Agir ensemble : l’action didactique conjointe du professeur et des élèves*, de G. Sensevy et A. Mercier (dir.)]. *Revue française de pédagogie*, 160, 174–177. <https://doi.org/10.4000/rfp.906>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l’enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives. Recherches En Éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Valdez, Y. C., Gaudet, O., Verner-Filion, J. et Véronneau, M. (2024). Perceptions of the teacher–student relationship climate and the development of academic motivation in high school : a transactional analysis. *Educational Psychology*, 44(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2311672>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in real life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of personality and social psychology*, 72(5), 1161-1171.
- Vallerand, R. J. et Blanchard, C. (1998). Motivation et éducation permanente : contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation Permanente*, 136(3), 15-36.

- Vallerand, R. J. et Ratelle, C. F. (2002). *La motivation intrinsèque et extrinsèque : un modèle hiérarchique*. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research* (p. 37-63). University of Rochester Press.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- 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*. [thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3]. HAL thèses. <https://theses.hal.science/tel-01129076>
- Wilkins, J. (2014). The development of a scale to explore the multidimensional components of good student-teacher relationships. *Education Research and Perspectives*, 41, 154-172.

Appendice A

Tableau 1. *Résumé des études incluses dans l'essai.*

Référence	Échantillon	Devis	Objectif	Résultats
1 : Valdez, Y. C., Gaudet, O., Verner-Filion, J. et Véronneau, M. (2024). Perceptions of the teacher–student relationship climate and the development of academic motivation in high school : a transactional analysis. <i>Educational Psychology</i> , 44(1), 59-77. https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2311672	328 étudiants provenant de deux écoles défavorisées du Québec (moyenne de 15,78 ans). 65% de filles et 35% de garçons. T1: 3 ^e secondaire ou 4 ^e secondaire T2 : 4 ^e secondaire ou 5 ^e secondaire	Quantitatif corrélational explicatif longitudinal	Déterminer s'il y a une association bidirectionnelle entre les trois types de motivation académique sur la relation enseignant-élève.	<ul style="list-style-type: none"> • Les analyses démontrent que le modèle transactionnel qui prends compte des influences mutuelles entre la qualité de la RÉÉ perçu et la motivation donne un meilleur portrait des associations des deux variables que le modèle unidirectionnel. • Une association longitudinal significative a émergé de l'étude : la motivation intrinsèque des élèves prédit une meilleure perception de la RÉÉ sur un an. • La motivation extrinsèque et l'amotivation ne prédit aucun changement sur la perception de la RÉÉ sur un an. • Une association longitudinale existe : une perception positive de la

				<p>RÉE prédit une diminution de l'amotivation sur un an.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La perception de la RÉE ne prédit pas de changements sur la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque. • Généralement, le modèle démontre que l'amotivation et la motivation intrinsèque fluctue au fil du temps à cause de la RÉE au T1 et ont une faible autocorrélation. Cependant, aucuns prédicteurs sont associés avec un changement de la motivation extrinsèque du T1 au T2, ce qui présente une forte autocorrélation.
2 : Le Bel, A. (2016). Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL.	499 étudiants au 2 ^e cycle du secondaire (moyenne de 15,5 ans), dans une école publique non défavorisée du Québec. 59% de filles et 41% de garçons.	Méthode mixte. Explicatif de type corrélationnel prédictif (dominance quantitative)	Connaître la perception de la relation bienveillante de leur enseignant sur leur motivation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • 20,7% des filles disent être motivées, félicitées et encouragées par leur enseignant qu'elles apprécient le plus (RÉE), comparativement à 13,9% des garçons qui vivent ce genre de comportement. • « Les résultats rapportent que l'Indice Global de motivation est associé positivement avec la

				<p>perception de la relation bienveillante de l'enseignant le plus apprécié et négativement avec l'amotivation. » (Le Bel, 2016, p. 66).</p> <ul style="list-style-type: none"> • « La perception de la relation bienveillante est plus fortement associée à la motivation intrinsèque qu'avec la motivation extrinsèque. » (Le Bel, 2016, p. 67). • La motivation extrinsèque à régulation identifiée est associée de manière plus élevée avec la perception de la relation bienveillante que tous les autres types de motivation.
<p>3 : Molinari, L., Speltini, G. et Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher–student interactions and classroom justice in Italian adolescents. <i>Educational Research and Evaluation</i>, 19(1), 58–76. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.748254</p>	<p>614 étudiants (de 14 à 19 ans) dans deux écoles d'Italie (l'école académique et l'école vocationnelle). 73,1% de filles et 26,9% de garçons.</p>	<p>Quantitatif corrélational non expérimental</p>	<p>Déterminer les associations entre la perception des élèves du comportement de leurs enseignants et les impacts sur leur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour les deux groupes (école académique et vocationnelle) la motivation est prédite de manière positive par la proximité et l'influence (variable qui évalue la RÉE). • Pour l'école vocationnel, les effets indirects sont : 1) La motivation est affectée de façon indirecte

			cheminement scolaire.	<p>par la variable de proximité par l'intermédiaire de la justice interpersonnelle (perception des élèves que l'enseignant est juste dans ses comportements).</p> <p>2) La motivation est affectée de manière indirecte par l'influence de l'enseignant sur les élèves, par l'intermédiaire de la justice interpersonnelle.</p>
<p>4 : Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. et Van Boekel, M. (2020). Academic year changes in student–teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. <i>The Journal of Early Adolescence</i>, 40(4), 499–536. https://doi.org/10.1177/0272431619858414</p>	<p>1274 étudiants provenant de trois écoles au États-Unis (224 élèves répondant au 2^e cycle du secondaire). 52,7% de filles et 45,3% de garçons.</p>	<p>Méthode mixte longitudinale (dominance quantitative)</p> <p>T1 et T2</p>	<p>Déterminer comment la perception de la qualité de la relation enseignant-élève a un impact sur la motivation scolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour l'ensemble de l'échantillon, la tendance constante concerne l'association de la RÉÉ sur la motivation scolaire et l'engagement. • L'hypothèse que les élèves qui rapportent une amélioration dans la qualité de leur RÉÉ, aurait tendance à rapporter une meilleure motivation scolaire a été en grande partie confirmé. • Les résultats montrent que l'amélioration de la RÉÉ prédit de manière significative une meilleure motivation scolaire. En

				<p>revanche, seulement une minorité des élèves ont vécu une amélioration significative et 40% des élèves du deuxième cycle du secondaire ont vécu une augmentation significative. Pour ceux qui l'ont vécu, leur motivation scolaire et leur engagement ont augmenté à la fin de l'année scolaire. Les résultats ne démontrent pas pour quelle raison ces changements sont survenus.</p>
<p>5 : Federici, R. A., Caspersen, J. et Wendelborg, C. (2016). Students' perceptions of teacher support, numeracy, and assessment for learning: Relations with motivational responses and mastery experiences. <i>International Education Studies</i>, 9(10), 1–15. https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p1</p>	<p>44 702 étudiants, provenant 243 écoles allant de la 8^e à la 10^e année (13 à 15 ans) et 36 écoles allant de la 11^e année à la 13^e année (16 à 18 ans). Écoles en Norvège. 50,4% de garçons et 49,6% de filles.</p>	<p>Quantitatif, corrélational explicatif</p>	<p>Examiner les relations entre les perceptions du climat d'apprentissage et la pertinence perçue des travaux scolaires, la motivation, la persévérance et les expériences de réussite des élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une corrélation positive existe entre le soutien émotionnel (RÉE) et la motivation scolaire des élèves. • Le soutien émotionnel (RÉE) prédit directement et positivement la motivation scolaire.

6 : García-Moya, I., Brooks, F. et Moreno, C. (2019). Humanizing and conducive to learning : an adolescent students' perspective on the central attributes of positive relationships with teachers. <i>European Journal Of Psychology Of Education</i> , 35(1), 1-20. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00413-z	43 élèves de 11 à 18 ans, provenant de l'Angleterre et l'Espagne. Écoles non-défavorisées. 50% écoles mixtes et 50% sexe unique en Angleterre et 67% écoles mixtes en Espagne.	Qualitatif avec focus groupe	Identifier les attributs centraux d'une relation positive enseignant-élève selon la perspective des élèves et déterminer les similitudes et différences de l'Espagne à l'Angleterre.	<ul style="list-style-type: none"> • Le support offert aux élèves, qui fait référence à la RÉÉ, motive les élèves à apprendre sur le sujet enseigné. • Lorsque l'enseignant est capable de motiver ses élèves et qu'il a une passion pour le sujet, cela semble faire une différence pour les élèves avec qui ils ont une bonne RÉÉ. • Lorsque l'enseignant utilise des méthodes interactives, fait différentes activités, présente sa matière en utilisant les intérêts des élèves, cela est lié à la motivation des élèves.
7. Koka, A. (2013). The Relationships Between Perceived Teaching Behaviors and Motivation in Physical Education: A One-Year Longitudinal Study. <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , 57(1), 33-53.	330 élèves provenant de l'Estonia (Europe). 58,7% de filles et 41,2% de garçons. La moyenne d'âge était de 13,74 ans au T1. Le T2 s'est fait un an plus tard.	Quantitatif longitudinal	Déterminer la direction des relations entre certaines dimensions des comportements pédagogiques perçus et la motivation en éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Les comportements de l'enseignant, perçus par l'élève tels que : comportement démocratique, comportement autocratique et le feedback positif, est lié de manière transactionnelle à la motivation intrinsèque de l'élève. • La perception des élèves du support offert par l'enseignant est lié une

physique au
fil du temps.

motivation intrinsèque plus
élevé et une motivation
extrinsèque plus basse.
