

Impact Des Tensions Relationnelles Entre Élèves Et Enseignants Sur La Motivation Scolaire Dans Les Établissements Scolaires De LA DRENA 4 (ABIDJAN)

KOUAKOU Kouadio Arsène

*Doctorant, UFR Criminologie, Université Félix Houphouët-Boigny
Abidjan-Cocody, 01 BP V 34 01*

RESUME : Cette étude analyse l'impact des tensions relationnelles entre enseignants et élèves sur la motivation scolaire dans les établissements primaires relevant de la DRENA 4 à Abidjan. Elle vise à comprendre comment les conflits pédagogiques, souvent banalisés, influencent l'engagement cognitif, affectif et comportemental des apprenants. S'appuyant sur une approche qualitative à visée compréhensive, la recherche mobilise un échantillonnage raisonné et diversifié : 70 élèves, 20 enseignants, 20 parents et 10 responsables scolaires issus d'écoles publiques et privées représentatives. La collecte des données repose sur des entretiens semi-directifs et des observations de classes. Les résultats mettent en évidence des tensions persistantes liées au déficit de communication, à la perception d'injustice disciplinaire et au décalage intergénérationnel, avec pour conséquences le désengagement, la perte de sens et la dévalorisation de soi chez les élèves. L'étude conclut que ces tensions, loin d'être anecdotiques, compromettent durablement la motivation scolaire et appellent à une refonte des relations pédagogiques centrée sur la reconnaissance mutuelle, l'écoute et la justice éducative. Ce travail contribue à enrichir la réflexion sur les dynamiques relationnelles comme levier fondamental de qualité éducative en contexte ivoirien.

Mots-clés : *Tensions relationnelles, motivation scolaire, climat éducatif, reconnaissance, Côte d'Ivoire*

ABSTRACT : This study examines the impact of relational tensions between teachers and students on school motivation in primary institutions under DRENA 4 in Abidjan. It aims to understand how pedagogical conflicts, often underestimated, affect students' cognitive, emotional, and behavioral engagement. Adopting a qualitative and interpretative approach, the research is based on a purposive and diversified sampling of 70 students, 20 teachers, 20 parents, and 10 school administrators, selected from both public and private schools. Data were collected through semi-structured questionnaires, in-depth interviews, and classroom observations. The findings reveal persistent tensions fueled by poor communication, perceived disciplinary injustice, and generational gaps, which lead to disengagement, loss of meaning, and self-devaluation among students. The study concludes that these relational tensions are far from trivial, they significantly undermine school motivation and call for a renewed pedagogical relationship based on mutual recognition, active listening, and educational justice. This research contributes to the broader reflection on relational dynamics as a key factor for educational quality in the Ivorian context.

KEYWORDS : *Relational tensions, school motivation, educational climate, recognition, Côte d'Ivoire*

I. INTRODUCTION

Dans les systèmes éducatifs contemporains, la qualité de la relation entre enseignants et élèves est aujourd'hui reconnue comme un levier central de l'engagement scolaire, du bien-être psychologique des apprenants et, in fine, de leur réussite éducative (Bressoux, 2009 ; Pianta, Hamre & Allen, 2012 ; Roorda et al., 2017). Cette relation pédagogique, qui dépasse le cadre strict de la transmission de connaissances, s'inscrit dans une dynamique affective, sociale et institutionnelle complexe. Elle conditionne à la fois le climat de la classe, les représentations de l'autorité, le sentiment de sécurité émotionnelle et le rapport des élèves aux savoirs.

En Côte d'Ivoire, et plus spécifiquement dans les établissements primaires relevant de la Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 4 à Abidjan, le contexte éducatif est marqué par des mutations profondes, à la fois structurelles et sociétales. La croissance démographique, la massification de l'enseignement, les insuffisances en matière d'encadrement pédagogique et les pressions socioprofessionnelles

contribuent à détériorer le climat scolaire (Assié-Lumumba, 2017 ; Dembélé, 2020). Dans ce cadre, les enseignants, souvent confrontés à une surcharge de travail, à un manque de reconnaissance institutionnelle et à une formation continue parfois inadéquate, peinent à maintenir une posture relationnelle équilibrée avec leurs élèves. Cette fragilisation du lien éducatif se manifeste par des tensions relationnelles croissantes, pouvant prendre la forme de conflits ouverts, d'incompréhensions réciproques, de désengagements émotionnels ou encore de postures d'hostilité voilée. Ces tensions, parfois diffuses mais persistantes, sont de nature à perturber profondément la dynamique pédagogique et à compromettre les conditions d'apprentissage (Perrenoud, 2015 ; Van Petegem et al., 2021). Or, dans un environnement où les relations éducatives deviennent conflictuelles ou marquées par un manque de communication constructive, la motivation scolaire, entendue comme la force intérieure qui oriente et soutient l'engagement de l'élève dans ses apprentissages (Viau, 2009 ; Guay et al., 2010), s'en trouve directement affectée. Une baisse de motivation, lorsqu'elle s'inscrit dans la durée, peut engendrer des comportements de retrait, d'indifférence ou de rébellion scolaire. À terme, elle favorise l'absentéisme chronique, le décrochage éducatif, voire des formes plus larges de désaffiliation sociale (Eccles & Roeser, 2011 ; Nzabonimpa, 2021 ; Lafortune et al., 2022). Ainsi, comprendre les mécanismes par lesquels les tensions relationnelles influencent la motivation scolaire apparaît non seulement comme une exigence scientifique, mais également comme un enjeu stratégique pour les politiques éducatives en contexte ivoirien. Une telle réflexion permet de nourrir une approche préventive et restaurative des conflits pédagogiques, tout en renforçant la qualité des interactions dans l'espace scolaire. Au regard des tensions relationnelles récurrentes observées entre enseignants et élèves dans les établissements secondaires de la DRENA 4 à Abidjan, une question centrale s'impose : dans quelle mesure ces tensions influencent-elles la motivation scolaire des apprenants ? Cette interrogation renvoie à une double préoccupation. D'une part, elle soulève la question de l'impact direct des interactions conflictuelles sur l'investissement cognitif, affectif et comportemental des élèves dans leurs apprentissages. D'autre part, elle interroge les mécanismes sociaux, psychologiques et institutionnels qui structurent ces tensions et en déterminent les effets pédagogiques.

Il s'agit, en somme, de comprendre comment des facteurs tels que l'autorité pédagogique, la perception de justice scolaire, le respect mutuel ou encore la reconnaissance sociale peuvent soit nourrir, soit inhiber le climat de confiance nécessaire à la motivation. Dans un contexte où les pratiques enseignantes se heurtent à des attentes générationnelles changeantes, à une diversification des profils d'élèves et à des ressources institutionnelles limitées, cette problématique acquiert une portée à la fois théorique et opérationnelle. Ainsi, cette étude se propose d'apporter un éclairage empirique et analytique sur les liens entre tensions relationnelles et motivation scolaire, en mobilisant une approche à la fois contextualisée et comparative, nourrie par les cadres théoriques contemporains de l'éducation et les données de terrain.

Les recherches en psychologie de l'éducation et en sociologie scolaire ont largement documenté les effets du climat relationnel sur la dynamique d'apprentissage. Le soutien socio-affectif perçu de l'enseignant, entendu comme une attitude d'écoute, d'encouragement et de valorisation, est reconnu comme un facteur clé du sentiment de compétence, de la confiance en soi et de l'engagement scolaire actif (Bandura, 1986 ; Skinner & Belmont, 1993 ; Wentzel, 1997 ; Furrer & Skinner, 2003). Plus largement, l'environnement relationnel sécurisant favorise l'intériorisation des valeurs scolaires et la persévérance académique. Par ailleurs, les travaux de Charlot (1997) ont mis en évidence l'importance de la reconnaissance et du sens attribué aux savoirs dans la construction identitaire de l'élève. Selon lui, c'est à travers la relation pédagogique que l'élève donne sens à son parcours scolaire et construit une représentation positive ou négative de lui-même comme apprenant.

Des contributions plus récentes viennent approfondir cette compréhension en mettant en lumière les effets délétères des tensions relationnelles. Par exemple, Roorda et al. (2011) ont démontré que des relations conflictuelles entre enseignants et élèves sont associées à une baisse significative de la motivation, de l'auto-efficacité et du rendement académique. Ces effets sont exacerbés lorsque les élèves perçoivent l'enseignant comme injuste, distant ou hostile (Hughes, 2012 ; Longobardi et al., 2019).

En Afrique subsaharienne, les travaux de Kakpo (2016), Dembélé (2019) et Houssaye (2022) ont mis en évidence l'existence de rapports asymétriques dans les relations éducatives, marqués par des logiques de pouvoir, d'autorité verticale et parfois d'humiliation symbolique. Ces dynamiques, renforcées par des héritages disciplinaires autoritaristes, génèrent chez les élèves des sentiments d'exclusion, de peur ou de résignation, peu propices à un engagement motivé.

Cependant, malgré ces avancées, la dimension conflictuelle ou tendue des relations pédagogiques demeure encore peu traitée dans les études menées en contexte ivoirien, notamment sous l'angle de ses répercussions sur la motivation scolaire. Peu d'analyses empiriques ont cherché à croiser les perceptions des élèves et des enseignants pour explorer ces tensions comme révélatrices de dysfonctionnements structurels, mais aussi comme leviers potentiels d'amélioration du climat éducatif. Dès lors, une approche plus intégrative, tenant compte à la fois des représentations subjectives, des dynamiques relationnelles et des conditions institutionnelles, s'impose pour enrichir les cadres explicatifs existants et mieux orienter les politiques éducatives en Côte d'Ivoire.

Afin d'éclairer les liens complexes entre tensions relationnelles et motivation scolaire, cette étude mobilise deux cadres théoriques complémentaires, permettant d'articuler les dimensions psychologiques et socio relationnelles du rapport des élèves à l'école.

D'une part, la théorie de l'autodétermination élaborée par Deci et Ryan (2000) fournit un cadre explicatif solide pour comprendre les ressorts internes de la motivation. Selon ces auteurs, la motivation humaine repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie (se sentir à l'origine de ses actions), la compétence (se sentir efficace dans l'accomplissement d'une tâche) et l'affiliation (entretenir des relations positives et sécurisantes avec autrui). Lorsque l'un de ces besoins est frustré, notamment dans un contexte éducatif conflictuel ou peu soutenant, l'élève peut développer une forme de motivation contrôlée, voire de démotivation, se traduisant par un désengagement affectif et cognitif (Ryan & Deci, 2017 ; Guay et al., 2010). Dans ce cadre, les tensions relationnelles sont analysées comme des obstacles à la satisfaction des besoins fondamentaux, affectant ainsi négativement l'investissement scolaire.

D'autre part, la théorie de la reconnaissance sociale, développée par Axel Honneth (2006), éclaire la dimension intersubjective et morale de la relation éducative. Elle postule que le développement personnel et l'intégration sociale dépendent de la reconnaissance dans trois sphères interdépendantes : l'amour ou la reconnaissance affective (liée aux relations de proximité), le respect ou la reconnaissance juridique (reconnaissance de la dignité égale de tous les individus) et l'estime sociale (valorisation des compétences et des contributions spécifiques). En contexte scolaire, un déficit de reconnaissance, notamment de la part de figures d'autorité comme les enseignants, peut entraîner un sentiment de marginalisation, de dévalorisation et de perte de sens (Derouet & Normand, 2018 ; Fraser, 2001). La relation pédagogique devient alors un espace potentiel de conflit identitaire plutôt que de développement.

En croisant ces deux perspectives, cette recherche adopte une approche intégrative permettant de saisir la manière dont les dysfonctionnements relationnels dans l'environnement scolaire peuvent compromettre à la fois les dynamiques motivationnelles internes des élèves et leur sentiment d'appartenance à la communauté éducative. Pour éviter toute ambiguïté interprétative, il convient de préciser les concepts centraux mobilisés dans cette étude. Par tensions relationnelles, l'on désigne l'ensemble des situations d'interaction marquées par des malentendus persistants, des conflits ouverts ou latents, une communication défailante ou des attitudes autoritaires ou stigmatisantes. Ces tensions peuvent être ponctuelles ou structurelles et se manifestent tant au niveau verbal que non verbal. En contexte scolaire, elles traduisent souvent un déséquilibre des rôles et des attentes entre l'enseignant et l'élève (Perrenoud, 2015 ; Kamanzi, 2020), ce qui peut altérer la qualité de la relation éducative.

Quant à la motivation scolaire, c'est l'ensemble des processus cognitifs, émotionnels et sociaux qui incitent un élève à s'engager dans les apprentissages, à persévérer face aux difficultés et à accorder du sens aux activités scolaires (Viau, 2009 ; Guay et al., 2010). On distingue classiquement la motivation intrinsèque, fondée sur l'intérêt ou le plaisir tiré de la tâche elle-même, et la motivation extrinsèque, qui repose sur des facteurs externes tels que les récompenses, les sanctions ou la reconnaissance sociale (Deci & Ryan, 2000). En situation de conflit ou de relation négative avec les enseignants, cette motivation peut se détériorer au profit de comportements d'évitement, de retrait ou de résistance passive (Eccles & Wigfield, 2020). Ces clarifications conceptuelles permettent de cadrer précisément les phénomènes étudiés et de fonder l'analyse sur des catégories opératoires, tout en facilitant l'interprétation des résultats empiriques à venir.

Cet article entend apporter une contribution scientifique significative à l'analyse des interactions conflictuelles entre enseignants et élèves, en explorant leur influence sur la motivation scolaire en milieu secondaire ivoirien. Dans un contexte où les relations éducatives sont souvent marquées par des malentendus, des déséquilibres de pouvoir ou des tensions latentes, il apparaît nécessaire d'interroger ces dynamiques non comme de simples incidents ponctuels, mais comme des indicateurs systémiques révélateurs de dysfonctionnements profonds. L'objectif général de cette étude est donc de comprendre dans quelle mesure ces tensions, parfois banalisées dans les pratiques quotidiennes, constituent un frein à l'engagement durable des élèves dans leurs apprentissages. Pour ce faire, l'analyse se propose d'examiner de manière fine la nature, les causes et les formes des tensions relationnelles observées dans les établissements de la DRENA 4 à Abidjan, en s'appuyant sur les expériences vécues et les représentations des principaux acteurs éducatifs. Elle explore ensuite l'impact de ces tensions sur la motivation scolaire, à travers l'étude croisée des discours, des ressentis et des comportements des élèves et des enseignants, en vue de mettre au jour les logiques d'ajustement, de résistance ou de désengagement qui en découlent. Enfin, l'étude ambitionne de formuler des pistes d'action concrètes à la fois pédagogiques, relationnelles et institutionnelles, susceptibles de restaurer un climat éducatif plus favorable à l'apprentissage. Pour atteindre ces finalités, l'article adopte une structuration en cinq étapes : il débute par une section méthodologique exposant le cadre de l'enquête, les choix épistémologiques, les techniques de collecte de données et les modalités d'analyse ; il enchaîne avec une présentation des résultats empiriques, organisés autour des différentes formes de tensions et de leurs effets observés sur la motivation ; puis il propose une analyse interprétative articulant ces résultats aux théories mobilisées et à la littérature existante ; une discussion critique vient ensuite nuancer les apports de l'étude en identifiant les limites et en suggérant des perspectives de

recherche ; enfin, l'article se conclut par des recommandations adressées aux acteurs du système éducatif, en vue de renforcer la qualité des relations pédagogiques et de promouvoir une motivation scolaire durable. Dans son ensemble, cette démarche vise à articuler description rigoureuse, analyse théorique et propositions constructives, dans une optique à la fois compréhensive et transformative du champ éducatif ivoirien.

II. METHODOLOGIE

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive, mobilisant des outils mixtes pour cerner avec finesse les dynamiques relationnelles entre enseignants et élèves, ainsi que leur influence sur la motivation scolaire. Le choix méthodologique repose sur la volonté de croiser les regards des différents acteurs impliqués dans le processus éducatif, élèves, enseignants, parents et responsables scolaires, tout en tenant compte des contextes institutionnels et sociaux propres au système éducatif ivoirien.

L'enquête de terrain s'est déroulée entre janvier et mars 2025 dans la zone géographique couverte par la Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA 4) à Abidjan. Ce territoire regroupe plusieurs établissements primaires caractérisés par une forte densité scolaire, une grande diversité socio-économique des élèves, ainsi qu'une fréquence relativement élevée de tensions pédagogiques signalées par les inspections locales. Parmi les établissements investigués figurent notamment les Écoles Primaires Publiques (EPP) Plateau Dokui, Plateau Dokui BAD 1 et 2, Abobote Annexe 1, 2 et 3, ainsi que Clouetcha 1 à 4, Djibi 1 et 2, et Kennedy 1 à 3. Le choix de ce terrain s'est fondé sur sa représentativité en matière de diversité éducative et de conflits relationnels, offrant ainsi un cadre pertinent pour explorer la problématique étudiée.

L'échantillon retenu, s'est voulu varié et équilibré afin de garantir une richesse des points de vue. Il comprend 70 élèves du secondaire (35 filles et 35 garçons), sélectionnés de manière aléatoire dans six établissements publics et privés, 20 enseignants issus de différentes disciplines, interrogés sur leur perception des rapports avec les apprenants, 20 parents d'élèves mobilisés pour recueillir leur appréciation des dynamiques relationnelles à l'école, ainsi que 10 responsables administratifs (chefs d'établissement, censeurs, conseillers pédagogiques) chargés de la régulation des conflits éducatifs. Ce panel pluriel a permis d'appréhender les tensions relationnelles à la fois dans leur vécu quotidien, dans leurs enjeux institutionnels, et dans leur perception communautaire.

L'échantillon retenu est varié et équilibré pour assurer une diversité des points de vue. Trois types d'outils méthodologiques ont été mobilisés pour la collecte des données. Des questionnaires semi-structurés ont été administrés aux élèves afin d'évaluer leur niveau de motivation scolaire (à l'aide d'indicateurs tels que l'intérêt, la persévérance, l'adhésion aux normes scolaires) et leur perception de la qualité relationnelle avec les enseignants (écoute, respect, équité, reconnaissance). Parallèlement, des entretiens individuels approfondis ont été conduits auprès des enseignants, visant à identifier les facteurs de tension perçus, leurs modes de régulation, ainsi que leur impact sur les pratiques pédagogiques. Enfin, des grilles d'observation en classe ont été utilisées pour documenter les interactions réelles dans les situations d'enseignement-apprentissage, en mettant l'accent sur les postures relationnelles, les formes de communication verbale et non verbale, ainsi que les signes de désengagement ou de mobilisation des élèves. Cette triangulation méthodologique a permis de renforcer la validité des données recueillies.

Sur le plan éthique, l'enquête a été conduite dans le respect des principes fondamentaux de confidentialité, de consentement libre et éclairé, et de neutralité du chercheur. L'ensemble des participants ont été informés de la finalité scientifique de l'étude, et leur anonymat a été scrupuleusement préservé. Le chercheur a par ailleurs adopté une posture réflexive, en s'efforçant de maintenir une distance critique vis-à-vis de ses propres représentations, tout en reconnaissant sa place active dans la co-construction du sens avec les enquêtés, conformément aux préconisations de Paillé et Mucchielli (2016). Cette méthodologie vise ainsi à saisir, dans leur complexité, les tensions relationnelles au sein de l'espace scolaire, en les replaçant dans leurs contextes d'émergence, leurs effets observables et leurs significations subjectives.

III. RESULTATS

Dans le cadre de cette étude, l'analyse des discours recueillis auprès des élèves, enseignants, administration, représentants de COGES, parents a permis de dégager plusieurs formes de tensions relationnelles au sein des établissements scolaires. Ces tensions, à la fois manifestes et latentes, trouvent leur origine dans des interactions parfois conflictuelles et entraînent des répercussions notables sur la motivation des élèves. Nous structurerons ces résultats en deux grandes parties : d'abord la nature et les manifestations des tensions relationnelles (1), ensuite leurs conséquences sur la motivation scolaire (2).

3.1 Nature et manifestations des tensions relationnelles

Les tensions relationnelles au sein de l'espace scolaire se manifestent à travers une diversité de comportements, d'attitudes et de ressentis exprimés par les élèves, les enseignants et les parents. Ces tensions traduisent un climat parfois conflictuel qui affecte la qualité des interactions pédagogiques et sociales au quotidien.

3.1.1 Types de tensions observées

Les tensions les plus fréquemment observées dans les établissements scolaires relèvent principalement d'incompréhensions mutuelles entre les élèves, les enseignants et parfois les parents. Ces incompréhensions naissent souvent d'un déficit d'écoute, d'une mauvaise interprétation des comportements ou encore d'un écart de perception quant aux attentes de chacun dans l'espace éducatif. À cela s'ajoutent les attitudes autoritaires adoptées par certains encadreurs, qui, face à des classes perçues comme difficiles ou à des pressions institutionnelles croissantes, privilégient un mode de gestion disciplinaire rigide au détriment du dialogue et de la pédagogie bienveillante.

Les conflits verbaux, quant à eux, constituent une autre manifestation récurrente de ces tensions. Ils traduisent une montée de l'agressivité dans les échanges, où les malentendus, les frustrations accumulées et les émotions non régulées prennent le dessus sur la raison. L'espace scolaire devient alors un terrain d'affrontement verbal, où les cris, les remarques blessantes ou les provocations mutuelles viennent troubler le climat d'apprentissage.

Enfin, un sentiment d'injustice disciplinaire est fréquemment exprimé, notamment par les élèves, qui considèrent que les règles sont appliquées de manière arbitraire, inégalitaire ou sans justification claire. Ce ressenti alimente une défiance envers l'autorité éducative et renforce le clivage entre encadreurs et apprenants. Dès lors, ces différents types de tensions contribuent à fragiliser le lien pédagogique, en installant une dynamique de méfiance, de repli ou de résistance, préjudiciable à la réussite scolaire et à la cohésion communautaire.

Ces perceptions sont illustrées par des propos recueillis auprès de divers acteurs du monde scolaire, qui mettent en lumière l'ampleur des tensions vécues.

Les élèves expriment un malaise profond face aux pratiques perçues comme injustes ou autoritaires de certains enseignants :

« Parfois, on se sent attaqués pour rien. Les professeurs crient au lieu d'expliquer. J'ai l'impression qu'on nous punit toujours sans essayer de comprendre. » (EPP Kennedy 3)

Les enseignants, pour leur part, dénoncent un manque de respect croissant et une défiance de la part des élèves, qui rendent la gestion de classe éprouvante :

« Certains élèves n'ont plus aucun respect pour l'autorité. Ils nous provoquent sans raison. C'est difficile de garder son calme dans ces conditions. » (EPP Kennedy 1)

Les parents, souvent relégués à un rôle passif, témoignent de leur inquiétude face aux souffrances morales que vivent leurs enfants à l'école :

« Mon enfant revient souvent démoralisé, disant qu'il a été humilié en classe. Il y a comme un mur entre lui et les professeurs. Je me sens impuissante. » (EEP Abobote Annexe 1)

Du point de vue de l'administration scolaire, les tensions sont souvent perçues comme le résultat d'un manque de relais efficace entre les enseignants, les élèves et les familles, dans un contexte de surcharge de responsabilités institutionnelles :

« Nous sommes régulièrement sollicités pour intervenir dans des conflits, mais nous manquons de moyens et de temps pour assurer une médiation de qualité. Les enseignants attendent un soutien immédiat, mais l'administration est submergée. Cela crée des frustrations de part et d'autre. » (EPP Plateau Dokui BAD 1)

Les représentants du COGES mettent quant à eux en évidence les difficultés liées à l'engagement parental et à la gestion participative des ressources de l'école :

« Il est difficile d'impliquer les parents dans la vie de l'établissement. Ils viennent surtout quand il y a un problème. Et dès qu'on parle de cotisation ou de gestion des fonds, les tensions montent rapidement. » (EPP Plateau Dokui)

Cette diversité de témoignages révèle des difficultés profondes dans les rapports entre les différents acteurs du système scolaire. Elle met en lumière une crise de confiance et de communication qui, si elle n'est pas résolue, risque de compromettre la fluidité des interactions, de détériorer le climat éducatif, et d'altérer durablement l'expérience scolaire des apprenants comme des encadreurs.

3.1.2 Sources des tensions

Les origines des tensions relationnelles au sein des établissements scolaires sont multiples et s'enracinent dans un faisceau de facteurs à la fois structurels, institutionnels et interpersonnels. Au premier plan figure le manque de communication entre les acteurs de la communauté éducative. Qu'il s'agisse de dialogues entre enseignants et élèves, d'échanges entre l'école et les familles, ou de concertation au sein de l'équipe pédagogique, les interactions sont souvent limitées, incomplètes ou teintées de méfiance.

Par ailleurs, les écarts générationnels amplifient ces tensions. Les adolescents évoluent dans des univers de référence distincts de ceux des adultes, marqués par de nouvelles technologies, des codes de langage spécifiques, et des valeurs en mutation. Cette distance intergénérationnelle rend les échanges plus difficiles, favorisant les malentendus et les jugements réciproques.

S'ajoutent à cela les pressions institutionnelles que subissent les enseignants. Pris entre les exigences de performance scolaire, les objectifs administratifs et la gestion quotidienne des classes, ils manquent souvent de temps et de ressources pour construire des relations éducatives de qualité. Enfin, les comportements des élèves, parfois perçus comme provocateurs ou désengagés, sont eux aussi sources d'incompréhension et de tension.

Ces constats se traduisent dans les paroles des acteurs concernés, qui révèlent chacun, à leur manière, les ressorts profonds de ces tensions.

Les élèves dénoncent un manque d'écoute et de reconnaissance de leur vécu, souvent marqué par des réalités personnelles complexes :

« On dirait que les adultes ne veulent pas nous écouter. Ils pensent qu'on exagère tout. Pourtant, on vit des choses difficiles aussi. » (EPP Kennedy 1)

Les enseignants, eux, expriment leur épuisement face à une pression institutionnelle croissante et à une perte d'autorité dans la salle de classe :

« La direction exige des résultats, mais sans nous donner les moyens. Pendant ce temps, les élèves testent constamment les limites. » (EPP Clouetcha 1)

Les parents soulignent leur mise à l'écart des décisions éducatives et la nécessité de rétablir un dialogue plus équilibré avec l'école :

« Je crois qu'on ne nous considère pas assez dans les décisions. Si on communiquait mieux, on éviterait bien des malentendus. » (EPP Abobote Annexe 1)

Du côté de l'administration scolaire, le constat est celui d'un déséquilibre entre les attentes des parties prenantes et les capacités de réponse de l'institution :

« Il y a un réel manque de coordination entre les différents niveaux de l'école. Les enseignants nous sollicitent sans arrêt, mais nous manquons de personnel et de formation pour répondre efficacement. » (EPP Plateau Dokui BAD 1)

Pour les représentants du Comité de gestion, les tensions trouvent leur source dans le désengagement des familles et les conflits autour de la répartition des charges :

« Beaucoup de parents ne participent pas aux réunions ni aux activités. Ils critiquent sans s'impliquer, surtout quand il s'agit de finances. Ça crée un climat tendu et un sentiment d'injustice. » (EPP Plateau Dokui)

Ces sources de tensions mettent ainsi en lumière un double déficit : d'un côté, un manque de dialogue réel et soutenu entre les membres de la communauté éducative ; de l'autre, une insuffisance de reconnaissance réciproque des contraintes et responsabilités de chacun. Loin d'être anecdotiques, ces dysfonctionnements relationnels appellent une remise à plat des modes de communication, une valorisation des rôles de chaque acteur et une gouvernance scolaire plus inclusive.

En somme, les tensions relationnelles trouvent leur origine autant dans des facteurs individuels que dans des dysfonctionnements institutionnels. Ces tensions, loin d'être anecdotiques, engendrent des effets tangibles sur la dynamique scolaire, notamment sur la motivation des élèves, comme l'illustre la suite de cette analyse.

IV. CONSEQUENCES SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE

Les tensions relationnelles qui traversent l'environnement scolaire ne restent pas sans effets sur les dynamiques d'apprentissage. L'une des conséquences majeures observées est la fragilisation de la motivation scolaire des élèves. En effet, lorsqu'un climat conflictuel persiste, il crée un sentiment d'insécurité affective et relationnelle qui perturbe la concentration, affaiblit l'estime de soi, et altère l'intérêt pour les activités éducatives. Ce désengagement progressif constitue un signal d'alerte pour l'ensemble des acteurs éducatifs.

4.1 Désengagement et démotivation

La démotivation scolaire, dans le contexte de tensions relationnelles persistantes, prend des formes multiples et préoccupantes. Elle ne se manifeste pas uniquement par une attitude passive en classe, mais s'exprime de manière plus structurelle à travers la baisse de l'attention, l'absentéisme régulier, le refus d'implication dans les activités pédagogiques, et parfois un retrait silencieux ou une opposition frontale aux consignes. Ces comportements, trop souvent interprétés comme de la paresse ou de l'indiscipline, traduisent en réalité une rupture du lien entre l'élève et l'institution scolaire, nourrie par un sentiment d'exclusion, d'injustice ou de non-reconnaissance. Les élèves qui vivent dans un environnement scolaire conflictuel développent progressivement une forme de désaffiliation éducative, dans laquelle l'école ne représente plus un espace d'opportunités, mais un lieu de stigmatisation et de tensions. Ce processus de désengagement se nourrit de micro-violences relationnelles : remarques humiliantes, manque d'encouragement, absence d'écoute, ou encore sentiment d'être systématiquement sanctionné. L'élève se met alors en retrait, réduit ses efforts, et adopte une posture défensive, voire de rejet. Les effets sont rapidement visibles : perte de concentration, refus d'interagir, chute des résultats scolaires, retards fréquents ou absences prolongées. Or, cette démotivation est souvent interprétée de manière individualisante, sans prise en compte du contexte institutionnel ou relationnel qui la génère. Pourtant, les paroles des acteurs éducatifs eux-mêmes soulignent l'ampleur du phénomène et ses causes profondes.

Les élèves eux-mêmes reconnaissent ce désengagement progressif, nourri par un sentiment d'inutilité et de découragement :

« J'ai arrêté de faire des efforts parce que, quoi que je fasse, c'est jamais assez bien. Je viens juste pour ne pas avoir de problèmes. Franchement, je n'aime plus l'école. » (EPP Abobote Annexe 2)

Ce verbatim met en lumière une perte de motivation intrinsèque, c'est-à-dire une absence de désir d'apprendre ou de progresser pour soi-même, qui est pourtant un facteur central de réussite scolaire.

Du côté des enseignants, le constat est tout aussi alarmant. La démobilisation des élèves remet en cause l'efficacité des pratiques pédagogiques et érode le climat de classe :

« On sent qu'ils décrochent, même les meilleurs. Ils n'écoutent plus, ne participent plus. C'est comme s'ils étaient là sans être présents. » (EPP Abobote Annexe 3)

Ce témoignage révèle une forme de présence-absence scolaire, où l'élève est physiquement en classe mais mentalement déconnecté du processus d'apprentissage.

Les familles perçoivent également les signaux de cette perte de motivation, souvent couplée à un mal-être émotionnel :

« Mon fils ne fait plus ses devoirs. Il dit que ça ne sert à rien, que les professeurs l'ont déjà catalogué. Je sens qu'il est en train de lâcher prise. » (EPP Djibi 2)

Ici, la démotivation prend une dimension psychosociale, nourrie par une perte de confiance et un sentiment d'étiquetage négatif.

L'administration observe quant à elle une recrudescence des comportements de retrait scolaire :

« On voit des élèves qui viennent de moins en moins, ou juste pour traîner dans la cour. Ils sont là physiquement, mais ils ne s'investissent plus du tout. » (EPP Djibi 1)

Ce désintérêt structurel interpelle les responsables éducatifs, car il anticipe souvent un abandon scolaire progressif.

Le Comité de gestion, en lien avec les réalités communautaires, s'inquiète des répercussions à long terme :

« Si les enfants ne croient plus à l'école, comment vont-ils s'en sortir plus tard ? On essaie d'agir, mais sans l'implication de tous, c'est difficile. » (EPP Kennedy 3)

Ce témoignage attire l'attention sur le lien entre démotivation scolaire et échec social futur, en particulier dans les contextes défavorisés.

Ainsi, la démotivation scolaire ne doit pas être analysée comme une défaillance individuelle, mais bien comme le symptôme d'un malaise collectif. Elle est révélatrice de la qualité des interactions, de la justice perçue dans le système éducatif, et du degré de reconnaissance accordé aux élèves dans leur diversité. Cette réalité invite à reconsidérer les pratiques pédagogiques, les modes de communication et les espaces de parole dans l'école, afin de restaurer un sentiment d'appartenance et de valorisation, condition indispensable à l'engagement des jeunes dans leur scolarité.

4.2 Dévalorisation de soi et perte de sens

Au-delà du désengagement observable dans les comportements scolaires, baisse d'attention, absentéisme, indiscipline ou passivité, les tensions relationnelles produisent des effets insidieux mais tout aussi alarmants : une altération profonde de l'estime de soi des élèves et une perte progressive de sens accordé à l'école. Lorsqu'un climat scolaire est marqué par la défiance, les malentendus et les conflits répétés, il engendre chez certains apprenants un sentiment durable de mésestime personnelle, qui remet en question leur légitimité à apprendre, à réussir ou même à être considérés comme des élèves « *capables* ». Ce processus de dévalorisation de soi est le fruit d'interactions marquées par la stigmatisation, la comparaison dévalorisante, la répétition de sanctions sans explication, ou l'absence de reconnaissance des efforts fournis. Le regard porté par l'institution scolaire sur l'élève devient alors un miroir négatif : l'élève n'est plus perçu comme un sujet d'apprentissage en devenir, mais comme un « *problème* » à gérer. Ce regard stigmatisant est rapidement intériorisé et affecte profondément la construction identitaire du jeune. En parallèle, une perte de sens s'installe. L'école, au lieu d'être vécue comme un espace de développement, de promotion sociale et d'émancipation, devient un lieu de souffrance psychologique, d'incompréhension et de pression normative. Certains élèves ne parviennent plus à établir de lien entre les savoirs enseignés et leur vécu quotidien, entre les exigences scolaires et leur projet de vie. Ils ne voient plus la finalité de l'effort, ni la pertinence de leur présence dans une institution qui ne leur semble ni accueillante ni porteuse d'avenir.

Ce phénomène, souvent invisible aux yeux des acteurs scolaires les plus centrés sur la performance académique, se manifeste par des signaux faibles : regards fuyants, silence persistant, refus de participer, désintérêt chronique, voire provocations symboliques. L'élève ne conteste pas nécessairement l'école de manière frontale ; il s'en détache mentalement et émotionnellement, s'installe dans une forme de résignation ou développe des comportements de résistance comme stratégie d'affirmation. Ce décrochage subjectif, qui précède souvent le décrochage scolaire formel, est d'autant plus préoccupant qu'il est difficile à identifier et à prendre en charge dans les structures éducatives classiques. Il interroge la capacité de l'école à reconnaître chaque élève comme un être singulier, porteur de ressources et de vulnérabilités, et à construire des relations pédagogiques fondées sur la confiance, l'empathie et la justice.

Dans les contextes les plus critiques, cette dévalorisation de soi peut évoluer vers une désaffiliation sociale plus large, où l'élève rejette l'école, les enseignants, mais aussi les normes collectives et les perspectives d'insertion. Ce phénomène est particulièrement marqué dans les établissements situés en milieux défavorisés ou dans des contextes de tensions sociales plus larges, où l'école devient l'un des lieux d'expression d'un malaise identitaire et d'un sentiment d'abandon. Ainsi, la perte de motivation scolaire ne saurait être réduite à un déficit d'effort ou de volonté individuelle. Elle doit être comprise comme une réaction logique, parfois désespérée, à une expérience scolaire jugée douloureuse, injuste ou vide de sens. Répondre à cette crise de sens nécessite de repenser les fondements de la relation pédagogique, d'accorder une place réelle à la parole des élèves, et de restaurer une vision humaniste et inclusive de l'éducation.

Les élèves expriment leur mal-être profond par un repli identitaire, un rejet de l'autorité scolaire, ou une perte totale de projection positive :

« Je me sens nul, comme si je n'étais bon à rien. Même quand j'essaie, on me rabaisse. J'ai arrêté de croire que l'école peut m'aider. »

Les enseignants observent ces dynamiques de dévalorisation et se sentent parfois impuissants à rétablir la confiance et le respect mutuel :

« On voit dans leurs regards qu'ils ont décroché. Certains refusent même de lever la tête. D'autres adoptent des postures provocantes, juste pour se faire remarquer. »

Les parents témoignent des répercussions sur l'estime de soi de leurs enfants, et s'inquiètent d'une spirale de découragement :

« Ma fille ne veut plus parler de l'école. Elle dit qu'elle ne vaut rien, qu'elle n'y arrivera jamais. Ça me brise le cœur, je ne sais plus quoi lui dire. »

L'administration constate une montée des attitudes de rupture, parfois traduites par des actes de violence symbolique ou réelle :

« Certains élèves développent une attitude très fermée. Ils refusent le dialogue, rejettent les règles. C'est comme s'ils nous voyaient comme des ennemis. »

Le COGES alerte sur la fragilité psychologique des jeunes et sur le besoin de repenser le lien affectif entre l'élève et l'institution :

« Les jeunes ne croient plus à l'école comme espace d'élévation. Ils s'en détachent moralement. Il faut restaurer la dignité des élèves, sinon le système s'effondre. »

Ces témoignages convergent vers un constat préoccupant : la motivation scolaire ne se résume pas à l'effort ou à la discipline, elle est intimement liée à la manière dont les élèves se sentent valorisés, écoutés et respectés. Lorsqu'ils perdent confiance en leurs capacités, en la bienveillance des adultes ou en la fonction émancipatrice de l'école, ils ne trouvent plus de sens à leur scolarité.

L'analyse des tensions relationnelles dans le milieu scolaire révèle un enchaînement de causes et d'effets, à la fois interpersonnels, institutionnels et psychologiques. Les tensions observées ne sont pas de simples conflits passagers, mais des symptômes d'un dysfonctionnement plus profond dans la dynamique éducative. Elles naissent d'un déficit de communication et de reconnaissance mutuelle, s'alimentent de pressions institutionnelles et de frustrations accumulées, et se traduisent par des formes variées de mal-être scolaire.

Les conséquences sur la motivation des élèves sont manifestes : désengagement progressif, perte de confiance en soi, rejet de l'autorité et déconnexion avec les objectifs pédagogiques. Ces phénomènes compromettent non seulement la réussite scolaire, mais aussi le développement personnel, social et civique des jeunes. Ils posent ainsi un défi majeur à toute politique éducative qui vise l'inclusion, l'équité et la performance. En somme, la crise de la motivation scolaire, loin d'être un problème isolé, doit être pensée comme le reflet d'une crise des relations humaines à l'école. Pour y répondre, il est impératif de restaurer un climat de confiance, de respect mutuel et de dialogue constructif entre tous les acteurs de la communauté éducative.

V. DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats de cette étude révèlent que les tensions relationnelles au sein de l'environnement scolaire ont un impact direct, profond et durable sur la motivation des élèves. Ces tensions, qu'elles soient verbales, disciplinaires ou symboliques, affectent non seulement les comportements d'apprentissage visibles, mais aussi les dimensions plus subjectives de l'engagement scolaire, telles que l'estime de soi, le sentiment d'appartenance et la perception de l'utilité de l'école. La discussion qui suit propose une lecture analytique de ces résultats et les confronte aux acquis récents de la recherche en sciences de l'éducation et en psychologie scolaire.

Dans les établissements enquêtés, les tensions relationnelles apparaissent comme des phénomènes récurrents qui altèrent progressivement le lien entre les élèves et l'institution. Le sentiment de ne pas être écouté, compris ou valorisé crée chez les élèves un climat émotionnel défavorable à l'investissement scolaire. Ce déficit de reconnaissance, largement exprimé dans les verbatims analysés, affecte leur sentiment d'autonomie et d'affiliation, deux besoins psychologiques fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (2000). Lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits, la motivation intrinsèque diminue et l'élève entre dans une logique de retrait, d'évitement ou de résistance. Ce constat rejoint les travaux de Guimard et Florin (2018), qui ont mis en évidence le rôle déterminant de la qualité des interactions dans la construction de la motivation, du bien-être et de la persévérance scolaire. Dans cette perspective, la relation éducative ne peut être réduite à une simple transmission de savoirs ; elle constitue un espace de socialisation, de reconnaissance mutuelle et de construction identitaire.

Ces résultats s'inscrivent en continuité avec les recherches de Bressoux (2009), pour qui le climat relationnel en classe est un levier central de l'engagement scolaire. De même, Hattie (2009) souligne, dans ses travaux sur les effets visibles de l'enseignement, que la posture de l'enseignant – sa capacité à créer un cadre de confiance, à valoriser les efforts et à comprendre les difficultés – a un effet direct sur la performance académique des élèves. Nos données confirment que les enseignants perçus comme à l'écoute, justes et encourageants favorisent un climat de sécurité psychologique propice à l'investissement. À l'inverse, elles suggèrent une rupture avec certaines pratiques traditionnelles fondées sur l'autorité, la sanction et la répression. En effet, contrairement à l'idée que la discipline stricte favorise la concentration et la réussite, les résultats montrent qu'un encadrement autoritaire génère souvent un rejet de l'école, un sentiment d'injustice et une perte de sens de l'acte d'apprendre. Cette conclusion rejoint les analyses critiques de Dubet (2010), pour qui le sentiment d'injustice scolaire fragilise

le rapport des élèves à l'école, ainsi que celles de Tardif et Lessard (2019), qui appellent à repenser les pratiques pédagogiques dans une logique de co-construction et de bienveillance éducative. Des travaux plus récents menés dans des contextes africains, notamment par Nganga (2021) au Kenya et Diabaté (2022) en Côte d'Ivoire, confirment que la rigidité des relations hiérarchiques en milieu scolaire produit des effets inverses à ceux attendus, en compromettant l'adhésion des élèves au projet scolaire.

Ces résultats ont des implications théoriques importantes. Ils renforcent l'intérêt d'approches interactionnistes et psychosociologiques de la motivation, qui prennent en compte le rôle des contextes, des dynamiques relationnelles et des représentations dans la mobilisation scolaire. Loin d'une lecture individualisante de l'échec ou de la démotivation, cette perspective met en lumière l'importance de la reconnaissance, telle que théorisée par Honneth (2006), ou encore la centralité du rapport au savoir comme construction de sens, selon Charlot (2013). Sur le plan pratique, ces constats soulignent l'urgence de transformer les environnements scolaires en espaces d'écoute, de dialogue et de coopération. Il devient nécessaire d'investir dans la formation continue des enseignants à la gestion des conflits, à la communication non violente, ainsi qu'à l'intelligence émotionnelle. La mise en place de cellules de médiation, de dispositifs d'accompagnement personnalisé et de formes de tutorat renforcé pourrait constituer des réponses pertinentes face à la démotivation. En parallèle, il convient de redéfinir la place des parents et des comités de gestion dans les dynamiques éducatives, en valorisant leur rôle non seulement comme soutiens logistiques, mais aussi comme co-éducateurs. Mukamana et Ndayambaje (2021) soulignent à ce propos l'importance d'une gouvernance scolaire inclusive, impliquant activement les familles dans la prévention des tensions et la promotion d'un climat apaisé.

Cette étude comporte cependant certaines limites. Le recours à un échantillon restreint, la prédominance de données auto-déclarées et l'absence de suivi longitudinal réduisent la portée généralisable des résultats. De futures recherches pourraient approfondir l'analyse en comparant plusieurs DRENA ou régions scolaires, en intégrant des approches genrées des tensions, ou encore en explorant l'impact différencié de ces tensions sur les performances scolaires et les trajectoires éducatives à moyen et long terme. Une approche mixte, croisant données qualitatives et quantitatives, permettrait également de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre et d'élaborer des stratégies de remédiation fondées empiriquement.

En conclusion, cette étude confirme que la qualité des relations interpersonnelles constitue un déterminant central de la motivation scolaire. Au-delà des programmes, des curricula ou des outils pédagogiques, c'est l'expérience relationnelle vécue au quotidien qui donne sens à l'école. Pour enrayer la spirale de la démotivation, il faut construire un cadre scolaire où chaque élève se sent reconnu, respecté et soutenu. Cela suppose un changement de paradigme, une redéfinition des rôles et une responsabilisation collective de tous les acteurs éducatifs. L'école de demain ne pourra être inclusive, équitable et performante qu'à condition d'être profondément humaine.

VI. CONCLUSION

En définitive, cette étude met en lumière la place centrale des relations interpersonnelles dans le fonctionnement du système éducatif. Les tensions relationnelles entre enseignants, élèves, parents et administration ne relèvent pas de simples malentendus passagers, mais traduisent des dysfonctionnements plus profonds qui affectent directement la motivation scolaire et le bien-être des apprenants. Lorsqu'elles deviennent récurrentes, ces tensions altèrent la qualité du climat scolaire, nourrissent un sentiment d'injustice et de rejet, et finissent par compromettre l'engagement, la réussite et la persévérance des élèves.

Dans un contexte éducatif ivoirien en pleine transformation, marqué par des défis d'inclusion, d'équité et de qualité, la question des relations scolaires mérite une attention prioritaire. Promouvoir un climat relationnel apaisé, fondé sur la reconnaissance mutuelle, l'écoute active et la communication bienveillante, apparaît désormais comme un levier stratégique pour réenchanter l'école et renforcer la motivation des apprenants. Il s'agit non seulement d'améliorer les pratiques pédagogiques, mais aussi de repenser les logiques de gouvernance, de responsabilisation collective et de coopération entre les différents acteurs éducatifs.

À ce titre, des pistes d'action concrètes méritent d'être explorées : la formation continue des enseignants à la gestion relationnelle, l'instauration de dispositifs de médiation scolaire, le développement de formes de tutorat personnalisées, et le renforcement des partenariats école-famille-communauté. Ces mesures, si elles sont portées par une volonté politique et institutionnelle forte, pourraient contribuer à transformer durablement les dynamiques scolaires et à offrir aux élèves un cadre propice à l'épanouissement, à la réussite et à l'émancipation.

En somme, penser la motivation scolaire, c'est penser la qualité du lien humain au cœur de l'école. C'est reconnaître que l'apprentissage ne se décrète pas, mais se construit dans la confiance, la valorisation et la réciprocité. L'avenir du système scolaire ivoirien dépendra largement de sa capacité à replacer cette dimension relationnelle au centre de ses priorités.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Assié-Lumumba, N. T. (2017). *Repenser l'éducation en Afrique : Vers une approche panafricaine de l'éducation pour le développement*. Codesria.
- [2] Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- [3] Bressoux, P. (2009). *Les effets des pratiques enseignantes sur la réussite des élèves : Un état des recherches*. INRP.
- [4] Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- [5] Charlot, B. (2013). *La problématique du rapport au savoir : Enjeux théoriques et pratiques*. Éditions Chronique Sociale.
- [6] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- [7] Dembélé, M. (2019). *Crises éducatives et tensions dans les écoles africaines : Enjeux de gouvernance et qualité de l'enseignement*. L'Harmattan.
- [8] Dembélé, M. (2020). *Le défi de la qualité de l'éducation en Afrique francophone*. UNESCO-OREALC.
- [9] Derouet, J.-L., & Normand, R. (2018). *La reconnaissance au cœur des politiques scolaires*. *Éducation et sociétés*, (42), 5-16.
- [10] Diabaté, K. (2022). *Rapports d'autorité et apprentissage en milieu scolaire ivoirien : une lecture socio-anthropologique*. *Revue africaine des sciences sociales*, 18(1), 35-52.
- [11] Dubet, F. (2010). *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*. Seuil.
- [12] Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). *Schools as Developmental Contexts During Adolescence*. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- [13] Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). *From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- [14] Fraser, N. (2001). *Recognition without ethics?*. *Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 21–42.
- [15] Furrer, C., & Skinner, E. (2003). *Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance*. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- [16] Guay, F., Ratelle, C. F., & Chantal, J. (2010). *Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education*. *Canadian Psychology*, 51(3), 233–240.
- [17] Guimard, P., & Florin, A. (2018). *Le climat scolaire et la motivation des élèves : entre bien-être, engagement et apprentissages*. *Revue française de pédagogie*, 203, 5-18. <https://doi.org/10.4000/rfp.7963>
- [18] Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- [19] Honneth, A. (2006). *La lutte pour la reconnaissance*. *Pour une grammaire morale des conflits sociaux*. Les Éditions du Cerf.
- [20] Houssaye, J. (2022). *École et autorité : Comprendre les logiques de domination dans les systèmes éducatifs africains*. Presses universitaires de Dakar.
- [21] Hughes, J. N. (2012). *Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges*. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319–327.
- [22] Kakpo, S. (2016). *La discipline scolaire comme dispositif de pouvoir : Regards croisés entre la France et le Bénin*. *Éducation et sociétés*, 37(1), 55-70.
- [23] Kamanzi, P. C. (2020). *Pratiques enseignantes et relations pédagogiques : une revue critique de la littérature*. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 5–30.
- [24] Lafortune, L., Mongeau, P., & Ndinga, M. (2022). *Climat scolaire et motivation : une articulation nécessaire dans l'accompagnement des jeunes en difficulté*. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 102–124.
- [25] Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2019). *Student–teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school*. *Frontiers in Psychology*, 10, 816.
- [26] Mukamana, E., & Ndayambaje, B. (2021). *Parental engagement in school governance and students' academic achievement in Rwanda: A qualitative perspective*. *Educational Studies*, 47(2), 212–230.
- [27] Nganga, L. (2021). *Pedagogical Authority and Student Resistance in Kenyan Public Schools*. *African Journal of Educational Studies*, 10(1), 44–62.
- [28] Nzabonimpa, J. P. (2021). *Motivation scolaire et décrochage en Afrique subsaharienne : étude comparative dans les écoles secondaires du Rwanda*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 87, 99–108.
- [29] Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4e éd.)*. Armand Colin.
- [30] Perrenoud, P. (2015). *La pédagogie à l'école des différences : Des intentions aux pratiques*. ESF Sciences humaines.
- [31] Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer.
- [32] Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.

- [33] Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2017). Teacher–student relationships and academic motivation: A meta-analytic update and practical implications. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 136–149.
- [34] Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- [35] Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- [36] Tardif, M., & Lessard, C. (2019). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.
- [37] Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- [38] Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.