

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SUPERII

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

D'EBOLOWA

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work –Fatherland

\*\*\*\*\*

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TECHNICAL

TEACHERS TRAINING

COLLEGE OF EBOLOWA

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE, DES DISCIPLINES, DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION, DE PEDAGOGIE ET DE FORMATION BILINGUE

*DEPARTMENTS OF DIDACTICS OF DISCIPLINE, SCIENCE OF EDUCATION,  
PEDAGOGY AND BILINGUAL TRAINING*

FILIERE : CONSEILLER D'ORIENTATION

**DIMENSION AFFECTIVE DE LA RELATION ELEVE  
ENSEIGNANT ET ADAPTATION PSYCHOSOCIALE  
DES ADOLESCENTS : Cas des Elèves du Lycée d'Ebolowa  
Rural**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de  
Conseiller d'Orientation (DIPCO)

**PAR**

**AFETANE ELONO Suzanne Murielle**

Licence en Sciences Politiques

Matricule : 19W1281

*Sous la direction de :*

**M. OTYE ELOM Paul Ulrich**

Maître de Conférences



**Année académique 2020-2021**

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
RESUME.....	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	2
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE .....	13
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	39
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE.....	46
CHAPITRE 5 : DISCUSION DES RESULTATS .....	52
CONCLUSION .....	60
BIBLIOGRAPHIE.....	64

**A**

**MES PARENTS, REV. ELONO ELONO Jean Pierre**

**et ABOMO Amélie Jinette**

## **REMERCIEMENTS**

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma profonde gratitude.

En guise de reconnaissance je tiens très sincèrement à remercier

- mon encadreur le professeur OTYE ELOM Paul Ulrich d'avoir accepté de diriger ce travail, son soutien ; ses compétences et sa clairvoyance m ont été d'une aide inestimable pour l'élaboration de ce travail

-Je remercie madame le directeur Pr NDJAKOMO ESSIANE Salomé pour son bon management et pour la qualité des enseignements reçu durant toute notre formation

- je remercie également le professeur Bingono Emmanuel chef de département pour ses conseils ; sa disponibilité et son encadrement durant tout notre processus de formation

-Je tiens également à remercier Mr EKANGA Jean Arnaud pour ses conseils multiples, sa patience et ses critiques constructives qui nous ont permis d'arriver au bout de ce travail

- Mes remerciements vont également à l'endroit de mes chers parents, mes Frères et sœurs pour leur amour et leur soutien inconditionnel au quotidien

-Je remercie Monsieur ONANENA Magloire pour son soutien indéfectible, ses conseils, son sens du sacrifice

- Je poursuis en remerciant tous les enseignants du département des sciences de l'éducation de l'ENSET d'Ebolowa

- Je remercie tous mes promotionnaires pour leur présence et leur assistance multiforme

De peur d'en avoir oublié je souhaite remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire trouver ici l'expression de ma profonde gratitude.

## **SIGLES ET ABREVIATIONS**

Anova : analysis of variance

HR : hypothèse de recherche

Maspaq: mesure de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents

OCDE : organisation de coopération et de développement

QS : question secondaire

RAEE: relation enseignant/ élève

SM1 : système de motivation d'innovation

SM2 : système de motivation de sécurisation

SM3 : système de motivation parasitée

STT : échelle de soutien total au travail

STRS : student teacher relations scale

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: <i>Les effectifs des élèves du Lycée d'Ebolowa Rural pour l'année académique 2020-2021</i> .....	40
Tableau 2 : <i>Statistiques descriptives uni variées pour les variables de l'étude</i> .....	46
Tableau 3 : <i>Corrélations entre la STRS et les variables d'adaptation psychosociale</i> ...	47
Tableau 4 : <i>Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur la STRS</i> .....	49
Tableau 5 : <i>Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur la STRS</i> .....	51

## **RESUME**

Plusieurs travaux en psychologie de l'éducation nous présentent le bienfondé l'importance d'avoir des interactions positives avec les enseignants car au bout du compte ces interactions positives peuvent avoir des effets positifs dans le processus d'apprentissage dans le sens que l'apprenant qui entretient de bonne relation avec son enseignant peut facilement aborder ce dernier lorsqu'il fait face à certaines difficultés durant son parcours académique et l'enseignant se sentant considéré et respecté peut facilement lui apporter son aide. Or les élèves qui n'entretiennent pas de bonnes relations avec leurs enseignants sont la plupart du temps en difficulté et même en situation d'échec scolaire. Les entretiens exploratoires menés dans le cadre de ce travail nous ont permis de voir l'influence positive d'une bonne relation élève enseignant et son impact dans le processus d'apprentissage de l'apprenant.

Aussi le présent travail sous tendu par la théorie des trois systèmes de motivation de Favre et Favre (1993) et la théorie de l'attachement de Bowlby nous permettent donc de voir comment l'enseignant devient une figure de sécurité (motivation de sécurisation) il joue donc un rôle capital dans l'adaptation psychosociale des adolescents.

## **ABSTRACT**

Several works in educational psychology show us the merits the importance of having positive interactions with our teachers because at the end of the day this interactions can have positives effects in the learning process in the sense that the learner who maintains good relations easily approach him when he faces certain difficulties during his academic career and the teacher feeling considered and respected can easily help him. But the pupils who do not maintain good relations with their teachers are there most of the time in difficulties and even in the situation of academic failure. The exploratory interviews conducted as part of this work allowed us to see the positive influence of a good student teacher relationship and its impact on the learner learning process.

Also the present work underpinned by the theory of the three system of motivation of Favre and Favre (1993) and the theory of attachment of Bowlby thus allow us to see how the teacher becomes a security figure (security motivation) he plays therefore a capital role in psychosocial adaptation of adolescents.

## **INTRODUCTION GENERALE**

Plusieurs apprenants et adolescents se sentent heureux à l'école car ils sont bien intégrés, considérés ; pour cette catégorie d'apprenants l'école ne représente pas uniquement une institution servant à l'acquisition des connaissances mais un environnement favorable à leur développement. D'autres élèves par contre ne parviennent pas à s'adapter à l'école ils développent même des frustrations et un sentiment d'insécurité quelque fois. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de cet état de chose ; dans certains cas ces problèmes d'inadaptation trouvent leur origine à la maison car le plus souvent lorsque le climat est délétère à la maison cela a un impact sur l'apprentissage des apprenants. Dans d'autres cas par contre cela peut s'expliquer par le fait que certains élèves ont des relations conflictuelles avec leurs enseignants et cela leurs poussent à se désintéresser de leurs matières, à faire même le désordre pendant les cours et tout ceci conduit à l'échec. Des études menées en Europe par exemple montrent qu'une relation positive impacte de façon favorable l'apprentissage des adolescents.

En contexte Africain par contre la question de la relation enseignant / élève se pose avec beaucoup de gêne elle fait même l'objet d'un tabou de la part de certains spécialistes de l'éducation ; pourtant les entretiens menés dans le cadre du présent travail et l'expérience acquise pendant notre stage pratique ont permis de voir le bienfondé d'une bonne relation entre élève et enseignant. Il nous revient donc dans le présent travail de définir avec exactitude l'influence qu'à la dimension affective de la relation enseignant élève sur l'adaptation psychosociale des adolescents.

Dans le souci d'apporter des éclaircis sur ce sujet notre travail nous avons organisé notre travail en cinq chapitres.

Le premier chapitre porte sur la problématique général de l'étude elle met en lumière l'état de la question à étudier. Le second chapitre est celui de la revue de littérature on aborde ici de manière synthétique les travaux déjà effectués sur la question ainsi que les auteurs ayant mis en relation la dimension affective de la relation enseignant élève et l'adaptation psychosociale des adolescents. Le chapitre trois quant à lui porte sur la méthodologie de la recherche, il présente les procédures méthodologiques ayant permis la collecte des données. Le chapitre quatre quant à lui porte sur la présentation des résultats récoltés le chapitre cinq enfin porte sur la discussion des résultats de la recherche.



## **CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE**

### **1.1 Contexte de l'étude**

Longtemps perçu comme un sujet à polémiques en Afrique ; la question de la relation entre enseignants et élèves est au cœur des préoccupations des enseignants et éducateurs car malgré toutes les polémiques gravitant autour de cette problématique l'on se doit de reconnaître grâce aux réalités du terrain qu'elle est vecteur de certains effets dans le processus d'apprentissage de certains adolescents. Cette question préoccupe davantage les enseignants qui travaillent auprès des adolescents les plus en demande de relation, c'est-à-dire les adolescents les moins à l'aise et autonomes dans les apprentissages. C'est ce qu'a montré Périer (2008) qui explique, suite à des entretiens menés avec des enseignants de lycée professionnel travaillant auprès d'élèves « désorientés », en quête « de réassurance », « de sécurité » ou « de complicité » (p. 220), que « les préoccupations d'autorité et de discipline semblent indexées à l'enjeu des relations et des liens à construire avec les élèves ». C'est donc sur cette dernière thématique que s'expriment davantage les enseignants.

Aussi, avec les élèves difficiles, la question de la relation est centrale pour les professionnels. Les enseignants des dispositifs relais, qui accueillent des collégiens « marginalisés » entrés dans « un processus évident de rejet de l'institution scolaire » (la circulaire n° 2006-129 du 21 août 2006 évoque à ce propos « l'absentéisme », « les exclusions » et « l'extrême passivité » de ces élèves), le reconnaissent. Les entretiens exploratoires menés pour le présent travail de recherche ont montré l'importance, dans le discours enseignant, de la place qu'ils accordent à la question du lien affectif avec les élèves. Par ailleurs, les résultats d'une enquête sur les dispositifs relais dévoilent que, d'après les équipes éducatives, la possibilité donnée aux élèves d'avoir un autre type de relation avec les adultes que celles qu'ils avaient eu avec les professeurs du collège figure parmi les éléments les plus bénéfiques (Alluin & Benhaim, 2000). Les enseignants spécialisés considèrent donc la relation aux élèves comme un élément central de leur fonction.

En outre, le travail d'enseignant spécialisé peut être assimilé à celui « d'éducateur ». Or, le travail d'éducateur a souvent été considéré comme étant essentiellement un travail de relation (Gaberan, 2003 ; Amadio & Bringout, 2011). Il faudrait à cet endroit introduire quelques nuances, évoquer les critiques dont cette idée a fait l'objet et considérer les réponses qui ont pu être apportées par ses défenseurs.

Par conséquent, les motivations personnelles pour ce travail de recherche n'en font pas pour autant une aventure idiosyncratique. En prenant pour thématique la relation éducative, qui préoccupe les enseignants, les enseignants spécialisés et les éducateurs, le présent travail voudrait intéresser tous ceux qui tentent de comprendre l'enseignement et le travail social auprès des adolescents difficiles. Les questionnements suscités peuvent servir ici de point de départ, et sont résumés ainsi :

- Quelle est la nature de la relation éducative, en particulier sa dimension affective ?
- Quels effets peut-elle avoir sur le développement des adolescents ?

Il existe une controverse autour de la relation affective dans les métiers de l'éducation. Cette controverse a une histoire, comme en témoignent les écrits de pédagogues depuis plusieurs siècles. Aujourd'hui, la relation affective a ses détracteurs, d'obédience psychanalytique ou défenseurs d'une école de la transmission des savoirs. Par conséquent, les questionnements précédents revêtent un véritable enjeu, et cela d'autant plus que la question de la dimension affective est l'objet d'un certain tabou dans les milieux institutionnels. Il paraît pertinent de sortir du débat théorique, voire idéologique, pour tenter d'élaborer des réponses empiriques aux questions qui mettent en jeu la relation affective.

La question des émotions en éducation, en particulier celles associées à la relation éducative, n'est pas nouvelle. Au contraire, il existe une tradition, dans la pensée pédagogique, qui fait l'apologie de la relation affective entre l'éducateur et les enfants dont il a la charge. Cette tradition, représentée par ceux que Houssaye (1996) nomme « les pédagogues du cœur », remonte au moins à Erasme (1528) ou Comenius (1627-1632) qui, tous deux, ont vanté les vertus de l'amour ou de l'affection du maître :

*« Sans nul doute, ce sera grand profit si celui qui entreprend à instruire un enfant se vêt, par une bonne inclination de courage, d'une affection de père et de mère envers l'enfant. Car en toute besogne, l'amour ôte grande partie de la difficulté. »* (Erasme, 1528, p. 76)

*« Qu'on parle pour féliciter, exhorter, réprimander, il faut s'inspirer du principe suivant : celui qui ordonne, enseigne, conseille, réprimande doit montrer clairement qu'il fait cela paternellement. Le but du maître est d'élever les cœurs, non d'abaisser la personne. Si cette affection n'est pas sentie par les élèves, ils méprisent la discipline avec obstination. »* (Comenius, 1992, p. 239)

La relation affective en éducation a donc, de longue date, été approuvée pour ses effets bénéfiques, notamment en ce qui concerne le comportement de l'élève. Il n'est alors pas étonnant de retrouver le même éloge de la relation affective chez des penseurs qui ont proposé

des méthodes éducatives à destination des jeunes les plus difficiles. Ainsi, à la fin du XVIII<sup>e</sup>, Pestalozzi fonde l'institut d'éducation pour les pauvres de Neuhof :

*« Dans le domaine de la morale, j'enseigne la plupart du temps sans faire le maître d'école. Il faut s'engager comme un père de famille. [...] Car c'est une telle relation, profondément et réciproquement éprouvée, qui donne l'espoir et la possibilité d'atteindre les buts de l'établissement. »* (1774-1780, p. 44)

De même chez Bosco, qui ouvre dans le courant du XIX<sup>e</sup> siècle des foyers à destination des enfants des rues, abandonnés et délinquants, « l'affection tient lieu de règlement » (p. 159) et lui permet de soutenir sa méthode préventive en éducation, où « l'éducateur qui a gagné le cœur de son protégé [peut] exercer sur lui une grande influence » (p. 146). Il dénonce ainsi :

*« [Le fait de] remplacer progressivement la méthode qui consiste à prévenir les désordres avec vigilance et amour, par celle, moins onéreuse et plus expéditive, qui consiste à promulguer des lois. Ces lois qui, lorsque des châtiments les renforcent, allument des haines et engendrent des mécontentements ; et qui, si l'on néglige de les faire appliquer, engendrent le mépris de l'autorité et entraînent des désordres d'une extrême gravité. »* (p. 163)

Pour tous ces auteurs, l'affection est le moyen par excellence pour aider les jeunes les plus difficiles à quitter le chemin de la déviance. Dans son ouvrage *Liberté pour apprendre ?* Où Rogers (1969) exprime ses « convictions les plus profondes » (p. 100) en matière d'enseignement, il explique que la relation entre l'apprenti et le facilitateur qui pour lui n'est plus vraiment un enseignant dans le sens traditionnel mais plutôt un accompagnateur nécessite certaines attitudes pour être opérante : la considération et la confiance en l'élève. Rogers invite à « accepter les sentiments de l'élève, même s'ils dérangent [...] et à se soucier de l'étudiant » (p. 109). Les concepts de « sollicitude » et de « compréhension empathique » sont mobilisés. Pour lui, un changement général d'attitude enseignante dans le sens d'une amélioration de la relation pourrait générer une révolution dans le milieu scolaire. Les défenseurs contemporains du care en éducation, qui se revendiquent de Noddings (1984), ou encore les tenants d'une approche relationnelle en éducation (Baker & Bridger, 1997) prolongent ainsi le travail de Rogers.

Les projets de tous les auteurs mentionnés précédemment ont en commun d'être des projets d'éducation et non uniquement des projets d'instruction qui viseraient le développement des connaissances de l'enfant et de l'adolescent. Ainsi, il n'est pas étonnant que la relation affective en éducation ait aussi ses détracteurs, notamment parmi les défenseurs d'une école

dont le rôle est essentiellement celui d'une transmission des savoirs. Cette idée sur le rôle de l'école n'est pas neuve et date à minima des prises de position de Condorcet (1791) :

*« Il faut donc que la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation. »* (p. 37)

Pour les auteurs contemporains, la position de Condorcet s'exprime à travers le projet d'une école républicaine, c'est-à-dire une « école de l'instruction » (Lafforgue, 2007), telle que l'ont établie les lois scolaires de Jules Ferry (lois du 28 mars 1882). Il y a donc une controverse sur la relation éducative à l'endroit de la polémique instruction/éducation. La dimension affective de la relation éducative apparaît alors comme une dérive qui met en péril la fonction transmissive verticale des enseignants (Ferry, 2003). Par exemple, Finkielkraut (2007, p. 10) reproche à l'école d'être trop centrée sur les besoins de l'enfant et d'oublier les savoirs :

*« [L'institution] est-elle frappée de carence affective ou meurt-elle d'avoir misé sur l'amour des « gamins » pour assurer l'épanouissement des élèves ? »*

Dans la version la plus forte de cette thèse, les émotions n'ont donc pas leur place à l'école. C'est ce qu'exprime Brighelli (2005) qui a écrit un ouvrage lui ayant valu une forte médiatisation et un accueil favorable d'une partie de l'institution scolaire :

*« Que [l'enseignant] laisse polluer cette communication savante qu'est la transmission du savoir par des considérations sentimentales est une aberration. »* (p. 30)

En France et en Afrique Subsaharienne, le débat instruction/éducation, impliquant la thématique de la relation affective, est donc encore un sujet de société polémique, comme en témoigne la récente chronique de Danièle Sallenave sur France-Afrique Culture (14 février 2014) qui prétend que l'école doit se limiter à un projet républicain d'instruction, ou encore celle d'Olivier Mazerolle sur RTL (29 septembre 2014) qui dénonce le « délabrement » de l'école de la république et explique aux auditeurs que le décrochage scolaire trouve son origine dans la « pédagogie » qui se substitue à la transmission des savoirs. Ce débat trouve un écho parmi les professionnels, ce que pourrait venir étayer la visite de nombreux blogs où des enseignants s'accrochent sur le sujet.

Selon Houssaye (1996), les auteurs d'influence psychanalytique sont ceux qui ont émis les plus vives critiques à l'encontre de la relation affective en éducation. Comme ils l'ont pensé, faut-il voir dans le recours à l'affection des pédagogues un désir d'influencer l'autre ?

Cela pourrait être suggéré par la mise en avant, par les « pédagogues du cœur » mentionnés précédemment, des effets positifs de la relation affective ; elle ne serait, en fin de

compte, qu'une stratégie d'influence. Pourtant, il paraît un peu hasardeux de reprocher aux pédagogues de viser des objectifs éducatifs. Car toute démarche éducative est dirigée vers un ensemble d'objectifs à atteindre. Lorsque Lenoir et Vanhulle (2008) rapportent, à l'occasion de leur article sur les finalités éducatives, un ensemble de définition du concept d'éducation, ils citent Hubert qui remarquait en 1970 que toutes les définitions de l'éducation s'accordent à reconnaître qu'il s'agit d'une « action dirigée vers un but à atteindre », une finalité, que les pédagogues tentent, peut-être sans jamais parvenir à un consensus, de définir. L'éducation est « une influence exercée volontairement ». Dans ce contexte, Postic (1979, p. 20) définit la relation éducative comme « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire ». En fin de compte, reconnaître une influence *via* la relation affective ne paraît pas tellement problématique.

Toutefois, Baïetto (1982, p. 34) évoque également le désir de dominer qui peut se cacher derrière la relation affective et, plus profondément, le besoin de reconnaissance des enseignants:

*« Son désir reste celui d'avoir prise sur l'autre pour en fin de compte se faire reconnaître par lui ; c'est le désir que l'autre désire le sujet pour que ce dernier se sente exister, c'est la poursuite de l'autre spéculaire. »*

Cela rejoint la critique qui a été formulée par Wright et Sherman (1963). Pour ces auteurs, inspirés par la théorie de l'attachement (*cf.* section 3.2), la relation affective entretenue par les éducateurs peut avoir pour objectif de leur fournir une « expérience émotionnelle corrective » (Riley, 2009), c'est-à-dire une expérience permettant de combler une lacune affective ou un traumatisme dans l'histoire d'attachement (Giesbrecht, 2008). Il existerait donc un profil d'éducateurs ou d'enseignants carencés qui auraient besoin d'être en relation avec les adolescents pour se rassurer eux-mêmes. Riley (2009 ; 2013) a testé empiriquement cette hypothèse et montré que les enseignants se sentaient davantage en sécurité affective personnelle (diminution des formes d'attachement insécurisées) après plusieurs années d'enseignement, comme s'ils avaient bien bénéficié d'une « expérience émotionnelle corrective ».

Ces résultats semblent identiques à ceux obtenus auprès des travailleurs sociaux. D'après Guedeney (ONED, 2010, p. 85), une des principales motivations des professionnels du soin et de la protection de l'enfance est le désir de « revisiter les blessures et déceptions de leur propre histoire précoce ». Pourtant, Guedeney conclut : *« Ceci nous rappelle que nos métiers basés sur*

*la relation nous mettent toujours sur le fil de l'épée : ce qui donne notre richesse et notre force est aussi la source d'une possible vulnérabilité. » (p. 89)*

Cela est peut-être de nature à inquiéter certains professionnels ou les institutions elles-mêmes. Comme l'écrit Gaberan (2003) : *« Ce renoncement à la dimension affective de la relation éducative est entretenu par un discours, inspiré de quelques notions de psychanalyse, qui met en avant les risques de "confusion" ou de "projection" susceptibles de parasiter l'acte éducatif, et qui tend à organiser la "clinique éducative" autour d'une mise à distance de l'autre. »* Car, comme l'ont remarqué Pezet, Villatte et Logeay (1993) à partir d'entretiens menés auprès de travailleurs sociaux, les faiblesses individuelles sont souvent l'occasion d'un rejet du professionnel par l'équipe éducative. Donc, si la relation éducative fournit une expérience de réparation pour le professionnel, lui accorder de l'importance revient à accepter la vulnérabilité de ce professionnel, ce que ne font justement pas facilement les équipes, qui, à ce titre, peuvent être considérées comme violentes (Pezet, Villatte & Logeay, 1993). Bien que rien ne soit dit qui permette de conclure à un effet néfaste de la relation affective pour les adolescents, il semble qu'un tabou puisse lui être associé dans la mesure où elle pointe éventuellement la fragilité des professionnels.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les professionnels de l'éducation ne soient pas à l'aise avec la question de la relation affective. L'aspect polémique de cette problématique se présente ici avec évidence. Au vu de cette polémique, il n'est pas étonnant qu'un tabou institutionnel entoure finalement cette thématique. Un autre exemple témoigne également de ce tabou. Le *Rapport Bancel pour la création des IUFM* (1989), auquel a notamment participé Meirieu, évoque la dimension affective (p. 4) : *« la dimension relationnelle du métier d'enseignant est très importante »*. Toutefois, le propos n'est pas, comme on pourrait s'y attendre, d'en faire l'éloge. Au contraire, le texte poursuit en expliquant l'importance de se prémunir contre les affects : *« [La dimension relationnelle] implique que l'enseignant soit capable de comprendre les enjeux affectifs, d'intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage et, enfin, d'analyser son implication personnelle. »*

Cette polémique, ou ce tabou, invite à explorer la thématique par des méthodes empiriques, à même de permettre un dépassement du conflit théorique.

## **1.2 Les faits observés**

Selon les données issues du Partenariat mondiale de l'Education (PME, 2019), 68% des enseignants de la maternelle juge avoir une relation proche et chaleureuse avec les élèves contre 47% de ceux du cours moyen. Quant aux élèves qui se disent aimer par leurs enseignants, le taux passe de 89% à 47% entre la maternelle et le cours moyens. Durant notre stage de

consolidation, nous avons reçu 186 élèves dans le service d'orientation. 40% de ces élèves avait des problèmes d'adaptation psychosociale et il ressort de nos entretiens avec eux que leurs relations avec les enseignants ne favorisent pas leur intégration. Par contre, l'analyse des documents administratifs (relevés de notes) nous a permis de discuter avec les meilleurs élèves et il ressort de nos entretiens que 78% ont de bonnes relations avec leurs enseignants.

### **1.3 Conjecture théorique**

Parmi les typologies des motivations, celle qui est issue de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) occupe aujourd'hui une place importante en psychologie, comme en témoigne par exemple le numéro 49 (3) de *Canadian Psychology*, qui fait un état des lieux des développements et usages actuels de la théorie. La typologie de Deci et Ryan distingue en premier lieu la motivation intrinsèque (le but est la réalisation de l'action pour elle-même) de la motivation extrinsèque (le but est plutôt une récompense obtenue grâce à l'action). Ensuite, la théorie de l'autodétermination propose une seconde distinction, souvent confondue avec la première et parfois jugée plus pertinente (Cosnefroy & Fenouillet, 2009), entre automotivation et hétéro-motivation ou motivation contrôlée (Deci & Ryan, 2008).

### **1.4 Constat de l'étude**

La question de la relation affective dans l'institution ne semble pas tant affecter les élèves que les professionnels qui, eux, évitent plus massivement le sujet (Curchod-Ruedi & Doudin, 2010). En effet, les études sur le décrochage scolaire, lorsqu'elles utilisent des méthodes qualitatives en se basant sur des entretiens réalisés avec des adolescents, montrent que la question de la relation affective est évoquée sans gêne. Bazart, Bonnéry et Martin (1999), après avoir mené une cinquantaine d'entretiens auprès de jeunes scolarisés en dispositifs relais, remarquent que les adolescents éprouvent des émotions très négatives à l'encontre du système scolaire classique : sentiment d'exclusion, de rejet, d'injustice, rancœur, etc. A l'inverse, le vécu en dispositif relais leur semble beaucoup plus positif, dans la mesure où ils se sentent écoutés et considérés. Blaya (2010) ou Bernard et Michaut (2014) rapportent des résultats du même type. Les entretiens menés auprès d'élèves de l'enseignement spécialisé ou de stagiaires de la formation professionnelle mettent en évidence le sentiment de n'être pas assez respecté, écouté et considéré par les enseignants. Les adolescents jugent les professionnels comme étant trop incertains, punitifs et exigeants et estiment que les relations avec les adultes, dans leur dimension affective et pas seulement cognitive, est responsable de leurs difficultés scolaires. Ce type de

résultats est aussi courant en Amérique du Nord, où la relation affective en éducation est pourtant moins l'objet d'un tabou que sur le territoire français. Parent et Paquin (1994), après avoir interrogé une cinquantaine d'élèves décrocheurs, pointent la nécessité d'améliorer la relation enseignant-élève. En effet, ils remarquent, tout comme Hrimech et Théorêt (1997), que le manque d'intimité dans la relation éducative est évoqué par les élèves comme motif d'abandon.

Par conséquent, il apparaît que les élèves éprouvent moins de gêne à l'idée de reconnaître leurs besoins relationnels. Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) ont demandé à des jeunes de 16-18 ans de faire le portrait des enseignants qu'ils jugent dignes de confiance : il ressort le besoin d'écoute, d'encouragements, de gentillesse, d'intérêt personnel, de temps passé avec leurs élèves, etc. A l'inverse, un enseignant trop centré sur la matière et pas assez sur la relation est jugé moins digne de confiance. Cela, d'après les auteurs, semble encore plus partagé par les jeunes ayant des difficultés scolaires. C'est aussi ce qu'a montré Pierce (1994) : les élèves en général et les élèves en difficulté en particulier attendent que l'enseignant s'intéresse aux élèves individuellement, qu'il partage avec eux sa vie personnelle et qu'il n'hésite pas à montrer sa proximité affective avec eux. Noddings (1992) défend une approche relationnelle en éducation en s'appuyant en particulier sur le fait que les élèves américains sont nombreux à formuler un même reproche à leurs enseignants : « *they don't care !* » (p. 2). Suite à ses travaux menés sur la prévention de la violence, Favre (2007, p. 148) raconte comment un élève, interrogé à l'écrit sur ce qu'il ressent dans sa classe, finit par exprimer, en l'écrivant en gros caractères en travers de sa page : « je voudrais qu'on m'aime ». Le tabou autour de la relation affective est ici très peu présent.

En outre, les enseignants semblent conscients de la demande affective des élèves. Ceux qui ont été rencontrés lors des entretiens exploratoires pour le présent travail (cf. section 4) en témoignent. Une jeune enseignante spécialisée explique : « *C'est une relation humaine avant tout, un enseignement dans une classe relais. S'il n'y a pas d'affect [...], il n'y a rien. Il n'y a rien de rien du tout. On a beau dire ce qu'on veut, les élèves viennent en classe parce qu'ils y sont bien, sinon ils n'y viennent pas. Et puis ils ne sont pas masos. Ils sont bien parce qu'ils savent qu'il y a une écoute, ils savent qu'il y a une confiance, ils savent qu'il y a un partage.* » Une autre enseignante le dit également : « *Je pense que... oui, il se passe quelque chose dans la relation affective, oui. Et ils attendent ça, en plus, hein.* »

Les résultats de l'enquête d>Alluin et Benhaim (2000), évoqués plus haut, indiquaient que, d'après les enseignants, la possibilité donnée aux élèves d'avoir un autre type de relation avec les adultes de dispositifs relais qu'avec ceux du collège figure parmi les éléments les plus bénéfiques des dispositifs relais. Les enseignants semblent donc conscients des attentes



affectives des élèves, tout au moins les enseignants spécialisés. Le sujet n'en demeure pas moins polémique pour autant, en particulier lorsqu'il s'agit des émotions des enseignants.

### **1.5 Questions de recherche**

A ce stade les questionnements qui fondent cette recherche deviennent véritablement problématiques. En effet, si une telle polémique et, finalement, un tel tabou, entourent la thématique de la dimension affective de la relation éducative, s'interroger sur son existence et ses effets revêt alors un enjeu important. De plus, si la polémique se situe avant tout à un niveau théorique voire idéologique, il semble crucial d'envisager l'apport des résultats empiriques sur la question. La méthode de production de connaissance est alors dite *evidencebased*, c'est-à-dire « basée sur la preuve » et s'oppose, dans un esprit hérité des Lumières, à une forme de pensée magique qui néglige les données empiriques (Debarbieux, 2008).

Or depuis plusieurs décennies les études de psychologie de l'éducation portant sur la dimension affective de la relation enseignant-élève s'accumulent. A l'origine, les études se sont centrées sur la relation avec les jeunes enfants (Goossens, 1990 ; Hughes, 1999). Puis la relation avec les adolescents est devenue à son tour un objet de recherche partagé. En conséquence de quoi, Riley (2013) recense 2 276 articles scientifiques avec les mots-clés « *teacher* », « *student* » et « *relationship* ». Au vu de cette abondante littérature, qui trouve peut-être son origine dans les travaux pionniers et conséquent de Rutter, Maughan, Mortimore, *et al.* (1979) ou Mortimore, Sammons, Stoll *et al.* (1988) qui évaluent quantitativement l'effet de la dimension affective de la relation enseignant-élève sur un nombre importants de variables scolaires, il est donc possible d'apporter des réponses empiriques aux questionnements qui fondent ce travail.

#### **1.5.1 Question principale**

La question principale de cette étude est énoncée de la manière suivante : Quelle est l'influence de la dimension affective de la relation enseignant-élève sur l'adaptation psychosociale de l'adolescent ?

L'opérationnalisation de la variable indépendante (relation affective enseignant-élève) nous a permis de dégager trois systèmes de motivation grâce à la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan renforcé par la théorie de l'attachement. Les hypothèses de recherche ont donc été formulées à partir de ces trois dimensions de la RAEE.

**HR1** : La motivation de sécurisation de la part de l'enseignant a une influence sur l'adaptation psychosociale des adolescents

**HR2 :** La motivation d'innovation de la part de l'enseignant a une influence sur l'adaptation psychosociale des adolescents

**HR3 :** La motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction de la part de l'enseignant a une influence sur l'adaptation psychosociale des adolescents

### **1.5.1 Questions secondaires**

L'opérationnalisation de la variable indépendante (relation affective enseignant-élève) nous a permis de dégager trois systèmes de motivation grâce à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan renforcée par la théorie de l'attachement. Les questions secondaires de recherche de cette étude sont formulées ainsi qu'il suit :

**QS1 :** Quelle est l'influence de la motivation de sécurisation de la part de l'enseignant sur l'adaptation psychosociale des adolescents ?

**QS2 :** Quelle est l'influence de la motivation d'innovation de la part de l'enseignant sur l'adaptation psychosociale des adolescents ?

**QS3 :** Quelle est l'influence de la motivation de sécurisation de la part de l'enseignant sur l'adaptation psychosociale des adolescents ?

## **1.6 Objectifs de l'étude**

### **1.6.1 Objectif général**

L'objectif général de cette étude est de déterminer l'influence de la relation affective enseignant-élève sur l'adaptation psychosociale des adolescents

### **1.6.1 Objectifs spécifiques**

Trois objectifs spécifiques ont été formulés dans le cadre de ce travail. Ces objectifs sont énoncés de la manière suivante :

- Déterminer l'influence de la motivation de sécurisation de la part de l'enseignant sur l'adaptation psychosociale des adolescents ;
- Déterminer l'influence de la motivation d'innovation de la part de l'enseignant sur l'adaptation psychosociale des adolescents ;
- Déterminer l'influence de la motivation de sécurisation parasitée de la part de l'enseignant sur l'adaptation psychosociale des adolescents.

Pour répondre à ces questionnements, il est nécessaire de faire le point sur les connaissances actuelles issues des études empiriques. Cela permettra de déterminer d'éventuels manques. Ensuite, il conviendra de proposer un cadre théorique qui permette d'étudier la relation

éducative et de déterminer des questions opérationnelles de recherche. Enfin seulement il sera possible de réaliser différentes études empiriques qui tenteront de faire avancer les connaissances autour de ces questionnements.

## **CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE**

Il est question dans le dit chapitre de récence la littérature portant sur notre thème et les auteurs ayant abordé notre thématique d'étude

### **2.1 De la relation affective enseignant-élève (RAEE)**

*Au sein de la communauté scientifique la relation enseignant-élève fait l'objet de bon nombre d'étude. La suite de ce travail s'y restreint, mais les propos tenus sont comparables à ceux qui pourraient être tenus à propos de la relation éducateur-adolescent. Plus précisément, la suite se restreint à l'étude de la dimension affective de la relation enseignant-élève (RAEE). Une définition provisoire de celle-ci, qui sera précisée une fois le cadrage théorique accompli, vient de Pianta (1998) et met en jeu les attitudes suivantes : soutien émotionnel, acceptation et chaleur affective.*

#### **2.1.1 Restriction du champ d'étude**

Thésaurus de l'éducation EDUthès répertorie les notions associées à la relation éducative : y figure le descripteur « relation enseignant-étudiant » qui doit être employé pour « relation enseignant-enseignés », « relation maître-élève » et « relation professeur-étudiant ». Ce terme est hiérarchisé sous le terme générique « relations humaines ». En outre, alors que les descripteurs « éducateur », « éducateur spécialisé » ou « mentorat » y trouvent une place, il n'existe aucun autre terme spécifique qui décrirait d'autres types de relations éducatives, telle que la relation éducateur-adolescent, ou la relation mentor-protégé par exemple. Cela n'est pas étonnant si l'on considère le manque d'études scientifiques concernant ces types particuliers de relation (Harder, Knorth & Kalverboer, 2013). Pour avancer ce présent travail de recherche, le choix est donc fait de se centrer sur la relation enseignant-étudiant, souvent nommée relation enseignant-élève dans la littérature. Toutefois, l'hypothèse que les apports théoriques et empiriques sur la relation enseignant-élève peuvent être étendus à la relation éducatrice adolescent soutient les travaux menés ici.

### **2.1.2 Eléments de définition de la relation**

Une relation entre deux individus est constituée d'interactions qui s'étendent plus ou moins dans le temps. Ainsi, la relation enseignant-élève est de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique puisque c'est à l'enseignant qu'échoit la responsabilité du bon développement de l'élève (Bar-Tal & Bar-Tal, 1986 ; Pianta, 1998). Wentzel (2012, p. 19) définit la relation enseignant-élève comme une « connexion durable entre deux individus, caractérisée par une certaine continuité, une histoire partagée et des interactions ». Il s'agit d'une relation multidimensionnelle impliquant différents types d'interactions et d'émotions (Stuhlman & Pianta, 2011). La dimension affective n'en est qu'une dimension. Cette dernière caractérise l'aspect de la relation qui met en jeu des émotions chez les deux personnes qu'elle lie. C'est cette dimension qui sera étudiée dans la suite de ce travail de même que c'est celle qui est étudiée presque systématiquement par les auteurs qui parlent de relation enseignant-élève.

Pour Wentzel, une relation enseignant-élève de qualité est une relation de confiance, faite d'intimité et de partage, associée à des affects positifs et une forte proximité, une relation où la communication occupe une place importante. Myers et Pianta (2008) parlent de « chaleur émotionnelle » et d'« acceptation ». Certains auteurs ne parlent pas de relation enseignant-élève mais de soutien de la part de l'enseignant (par exemple, Hallinan, 2008). Les quelques éléments ci-dessus peuvent donc être rapprochés du concept d'appartenance sociale que Richer et Vallerand (1998) définissent comme un « sentiment d'intimité et de proximité entre deux ou plusieurs personnes [qui] comporte également un sentiment d'acceptation, c'est-à-dire que l'individu se sent compris et écouté par les personnes en qui il a confiance et qui sont significatives pour lui. » De même, Beauregard (1996, p. 62) évoque, parmi les différents types de soutien social, le soutien émotionnel qui implique une manifestation « de confiance, d'empathie, d'amour ou de bienveillance ». On retrouve ces éléments de définition chez des auteurs intéressés par la dimension affective de la relation enseignant-élève (par exemple, Rueger, Malecki & Demaray, 2010).

## **2.2 Revue des études longitudinales**

*Les études longitudinales sur la RAEE en montrent les nombreux effets positifs, scolaires et extra-scolaires. Le cadre théorique le plus mobilisé par ces études est la théorie de l'attachement. Les déterminants de la RAEE ont été moins systématiquement étudiés, en particulier du côté du rôle affectif des enseignants. De plus, l'idée d'un rôle compensateur de la RAEE ne fait pas consensus. Enfin, les études recensées évaluent la relation aux enseignants*

*en général et non pas à des enseignants particuliers. A partir des résultats de la littérature, des pistes de recherche cohérentes avec l'état lacunaire des savoirs peuvent donc être dégagées.*

Les études longitudinales recensées sont toutes des études quantitatives. La RAEE y est évaluée à partir de questionnaires. A l'exception de quelques études (DiLalla, Markus et Wright-Phillips, 2004 ; Davidson, Gest et Welsh, 2010 ; Rudasill, Reio, Stepanovic *et al.*, 2010), qui utilisent des questionnaires à destination des enseignants, les instruments utilisés sont des auto-questionnaires à destination des élèves. En effet, une évaluation par les adolescents eux-mêmes se révèle plus pertinente pour comprendre les effets de la RAEE (Murray, Murray et Waas, 2008). La plupart des auteurs se contentent de quelques items (de deux à neuf) généralement créés pour les besoins de leur étude. Ces items évoquent, entre autres, « l'intérêt personnel des enseignants pour les élèves » (Gregory & Weinstein, 2004 ; Liu & Wang, 2008 ; You & Sharkey, 2009 ; You, Hong & Ho, 2011 ; Barile, Donohue, Anthony *et al.*, 2012), le sentiment des élèves d'être « compris et soutenus » (Liljeberg, Eklund, Fritz *et al.*, 2011), le fait d'entrer en dialogue personnel avec les enseignants (Overbeek, Biesker, Kerr *et al.*, 2006) ou le sentiment de soutien émotionnel (« feeling loved and cared for », Rueger, Malecki & Demaray, 2010). Le concept qui revient le plus souvent est celui de « care » dont les enseignants font preuve ou non (Crosnoe & Elder, 2004 ; McNeely & Falci, 2004 ; Kidd, Henrich, Brookmeyer *et al.*, 2006 ; Hallinan, 2008 ; Murberg, 2010 ; Yeung & Leadbeater, 2010 ; Joyce & Early, 2014). Ce concept, même s'il ne s'y limite pas, traduit la dimension affective de la RAEE, basée sur les émotions positives associées au sentiment d'être considéré et soutenu. Cette dimension se trouve aussi dans l'étude de Fruht et Wray-Lake (2013), qui pourtant fait exception puisque elle utilise un seul item demandant aux adolescents s'ils ont eu un enseignant « qui a fait une différence positive et importante dans leur vie ».

Par ailleurs, certains chercheurs ont recours à des instruments psychométriques validés pour évaluer la relation. Wang, Brinkworth et Eccles (2013) utilisent la *Teacher-Student Relationship Scale* adaptée à partir de la *School Climate Survey*. DiLalla, Marcus et WrightPhillips (2004), Davidson, Gest et Welsh (2010), Rudasill, Reio et Stepanovic (2010) ainsi que Guigère, Morin et Janosz (2012) utilisent la *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS, Pianta & Steinberg, 1992 ; Pianta, 2001), certains de ses items ou des items qui s'en inspirent. La STRS est un instrument de référence, traduit et validé dans différentes langues. Les deux dimensions principales de l'outil sont la *chaleur* (Pianta, 1998, p. 2, évoque l'affection et la communication ouverte) et le *conflit* (associé des émotions négatives comme la colère ou le sentiment d'inefficacité). Cet outil (*cf.* section 7.2.3) a été élaboré dans le cadre de la théorie de

l'attachement appliquée à la RAEE (Pianta, 1998) et en exprime clairement la dimension affective.

### 2.2.1 Effets scolaires de la RAEE

Les performances scolaires sont depuis plusieurs décennies la variable de prédilection des recherches empiriques en psychologie de l'éducation (Attali & Bressoux, 2002). On sait, depuis l'expérience inaugurale de Rosenthal et Jacobson (1971), que la RAEE a un impact sur la performance scolaire. Les études longitudinales viennent appuyer ces résultats. Par exemple, Gregory et Weinstein (2004) ont mis en évidence l'impact de la RAEE sur les résultats à des tests standardisés en mathématiques. De même, Davidson, Gest et Welsh (2010) ont montré l'effet de la proximité affective sur les compétences en mathématiques, lecture, écriture et sciences (voir aussi Catalano, Haggerty, Oesterle *et al.*, 2004). A l'inverse, une relation conflictuelle permet de prédire une moyenne générale inférieure (DiLalla, Markus et Wright-Phillips, 2004) ou un taux de redoublement supérieur (Crosnoe et Elder, 2004). Par ailleurs, le fait, pour un adolescent en fin de cycle secondaire, d'avoir un mentor parmi ses enseignants augmente le niveau de diplôme atteint six ans plus tard (Fruht & Wray-Lake, 2013). La RAEE agit donc sur les résultats scolaires, sans doute *via* un plus grand engagement scolaire, comme l'ont indiqué les études corrélationnelles (par exemple Wentzel, 1998).

Au-delà de la performance et de l'implication, le comportement social à l'école a été l'objet de plusieurs études longitudinales. Par exemple, Crosnoe et Elder (2004) ont évalué l'effet positif de la RAEE sur l'absentéisme et les exclusions disciplinaires. Par ailleurs, Yeung et Leadbeater (2010) ont observé son impact sur les difficultés émotionnelles et comportementales, comme les difficultés à suivre les instructions ou à réguler ses émotions. Ces difficultés sont sans doute associées à un moindre bien-être à l'école, bien-être qui est soutenu par une relation chaleureuse (Davidson, Gest & Welsh, 2010). Il n'est donc pas étonnant que la RAEE soit, au bout du compte, un facteur de protection contre le décrochage scolaire, puisque de faibles résultats, une faible motivation et un comportement inadapté en sont des facteurs de risque (Janosz, 2000). Les résultats des études longitudinales viennent donc soutenir ceux, nombreux, des autres études qui indiquent que la RAEE est un déterminant majeur du décrochage et, corrélativement, de la persévérance scolaire. Ainsi, Barile, Denohue, Anthony *et al.* (2012) ont montré que la relation à l'enseignant est prédictive du décrochage des élèves de fin de secondaires deux années plus tard. De même, Fallu et Janosz (2003) ou Fortin, Marcotte, Royer, *et al.* (2005) ont observé que la relation chaleureuse agit comme facteur de protection contre le décrochage scolaire. En conclusion, toutes les études longitudinales répertoriées qui

s'intéressent aux effets scolaires de la RAEE ont mis en évidence des résultats statistiquement significatifs, à l'exception d'une (Murberg, 2010) qui n'est pas parvenue à mettre en évidence son impact sur la passivité des élèves en classe.

### **2.2.2 Effets extrascolaires de la RAEE**

D'autres résultats, moins classiques en sciences de l'éducation, ont mis en évidence les effets extrascolaires de la RAEE. Tout d'abord, la RAEE protège contre les troubles internalisés. Par exemple, Rueger, Malecki et Demaray (2010) ont montré que la qualité de la relation atténue les symptômes anxieux et dépressifs chez les élèves du secondaire. Overbeek, Biesecker, Kerr *et al.* (2006), Wang, Brinkworth et Eccles (2013) ainsi que Joyce et Early (2014) ont obtenu des résultats similaires avec les symptômes dépressifs. Kidd, Henrich, Brookmeyer *et al.* (2006) ont aussi observé une réduction du nombre de tentatives de suicide chez les adolescents ayant une relation chaleureuse avec l'enseignant (de même chez McNeely et Falci, 2004, pour les pensées suicidaires et les tentatives de suicide). En outre, la RAEE réduit l'adoption de comportements à risque, notamment en matière de santé ou de sécurité routière (McNeely & Falci, 2004 ; Rudasill, Reio, Stipanovic *et al.*, 2010).

### **2.2.3 Les déterminants de la RAEE**

Parmi les études recensées, peu mettent en évidence des déterminants de la RAEE. Celle de Barile, Donohue, Anthony *et al.* (2012) fait donc exception. En effet, elle met en évidence plusieurs déterminants de la relation. La taille de l'école et le taux de mixité ethnique sont inversement corrélés à la qualité de la RAEE. Par ailleurs, la relation est moins chaleureuse avec les élèves des catégories socio-économiques les plus défavorisées. De plus, les aspirations parentales concernant la réussite académique de leurs enfants sont associées à de meilleures relations des adolescents avec l'enseignant. Crosnoe, Johnson et Elder (2004) ont, de manière similaire, montré que le niveau d'éducation des parents et le fait d'avoir une famille biparentale favorisaient la relation des adolescents avec l'enseignant. De plus, pour ces auteurs, la RAEE est généralement plus positive au sein des écoles privées et de celles où les élèves se sentent plus en sécurité (mais pas dans les écoles académiquement plus performantes ou dans celles où les classes sont de plus petite taille). Par ailleurs, la politique de notation des enseignants a un impact sur leur relation avec les élèves : une notation par les élèves eux-mêmes favorise l'établissement de relations chaleureuses alors qu'une politique de récompense des meilleurs enseignants par l'administration et les supérieurs hiérarchiques le contrarie (Barile, Donohue, Anthony *et al.*, 2012). En somme, il apparaît que la RAEE est dépendante du contexte dans lequel elle s'insère



(composition sociale, organisation des classes) mais les résultats dans ce champ sont encore relativement peu nombreux.

Les études corrélationnelles sont un peu plus nombreuses et les articles de synthèse présentent des facteurs semblables (Murray & Pianta, 2007 ; Myers & Pianta, 2008) : facteurs externes (origine sociale, relations familiales...), facteurs individuels (tempérament des élèves, genre...) et facteurs organisationnels (taille de l'école, taille des classes...). Quelques études ont plus précisément mis en évidence le rôle de l'enseignant dans la RAEE, ce que n'ont pas encore fait les études longitudinales. Par exemple, Yoon (2002) a évalué l'effet négatif du stress enseignant et des affects négatifs sur la RAEE. Kesner (2000) a montré que l'histoire d'attachement des enseignants explique une petite part de la variance de la dimension chaleur dans la RAEE. Greenglass, Fiksenbaum et Burke (1996), avec une approche théorique un peu différente, ont obtenu des résultats cohérents avec ceux de Kesner. Les enseignants qui déclarent bénéficier de davantage de soutien émotionnel (de la part des collègues, des supérieurs, de la famille et des amis) sont également ceux qui sont les moins susceptibles d'agir de façon détachée et impersonnelle avec les élèves en période de stress. En outre, l'expérience professionnelle semble inversement corrélée avec la chaleur dans la relation alors que le niveau de diplôme y est corrélé positivement (McDonald Connor, Son, Hindman *et al.*, 2005 ; Stuhlman & Pianta, 2001). Le sexe de l'enseignant joue aussi un rôle, puisque les enseignantes ont avec leurs élèves de meilleures relations que leurs collègues masculins (Potvin & Rousseau, 1993). Toutefois, les études transversales qui ont permis d'obtenir ces résultats n'ont pas nécessairement été réalisées auprès d'enseignants du secondaire (mais plus souvent dans le primaire). Elles fournissent donc des pistes à explorer pour évaluer les déterminants de la RAEE avec les adolescents.

### **2.3 Synthèse et perspectives**

Les déterminants de la RAEE n'ont pas été beaucoup étudiés surtout en Afrique et au Cameroun en particulier (Yoon, 2002). Vu le consensus sur l'importance de la RAEE, l'étude des déterminants présente un enjeu majeur pour les recherches ultérieures dans ce champ. En particulier, un mécanisme de « cercle vicieux » (Potvin & Rousseau, 1993 ; Van Acker, Grant & Henry, 1996 ; Myers & Pianta, 2008) ou de « circularité » (Kherroubi, Chanteau & Larguèze, 2004) a été décrit avec les élèves difficiles : l'attitude des enseignants est moins positive à leur égard, ce qui renforce leur tendance à se comporter de manière inadaptée, ce qui renforce ensuite l'attitude des enseignants, etc. Le sentiment de rejet prédispose à une agressivité réactionnelle (Milijkovitch, Dugravier & Mintz, 2010). Osterman (2000, p. 521) l'exprime ainsi, reprenant

une idée à Baumeister et Leary (1995) : « *These findings lend strength to Baumeister and Leary's suggest that [...] maladaptive school behaviors should be interpreted as « desperate attempts to establish and maintain relationships with other people [...] Unfortunately, these perhaps predictable behavioral responses only aggravate and further jeopardize the quality of their relationships with teachers and peers. »*

Il serait donc intéressant d'étudier un déterminant de la RAEE chez les enseignants, qui les aiderait à sortir de ce cercle vicieux de la détérioration de la relation avec les adolescents les plus difficiles.

## **2.4 Cadrage théorique**

### **2.4.1 Les trois systèmes de motivation : une théorie humaniste du développement**

*Le premier cadre théorique proposé pour l'étude des effets de la RAEE est celui des trois systèmes de motivation de Favre et Favre (1993). Il propose un modèle du développement de l'adolescent et permet de comprendre le rôle de la sécurisation via la relation affective avec l'enseignant. De plus, il aide à définir ce que peut être un projet éducatif humaniste et fournit un cadre pour définir des variables dépendantes servant à évaluer les effets de la RAEE. En outre, il est très proche, même si le vocabulaire utilisé diffère, de la théorie de l'attachement évoquée plus loin.*

Le concept de motivation scolaire est très populaire auprès des parents et enseignants, souvent alarmés par la prétendue démotivation des adolescents. Chaque année, la presse spécialisée française propose des dossiers thématiques portant sur la motivation scolaire et dont l'objectif est d'aider les éducateurs à trouver un remède au désengagement des jeunes. En 1993, Vallerand et Thill ont défini la motivation comme étant « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p. 18). La compréhension des comportements des adolescents nécessite l'analyse des motivations qui les fondent. Le concept de motivation a plusieurs dimensions, c'est-à-dire qu'il y a différents types de motivation. Depuis le milieu du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle, différentes typologies plus ou moins compatibles ont été proposées (voir Fenouillet, 2009), souvent à partir d'une classification des différents besoins humains (Maslow, 1943 ; Bowlby, 1969).

#### **2.4.1.1 La théorie de l'autodétermination**

Parmi les typologies des motivations, celle qui est issue de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) occupe aujourd'hui une place importante en psychologie, comme en témoigne par exemple le numéro 49 (3) de *Canadian Psychology*, qui fait un état des lieux des développements et usages actuels de la théorie. La typologie de Deci et Ryan distingue en premier lieu la motivation intrinsèque (le but est la réalisation de l'action pour elle-même) de la motivation extrinsèque (le but est plutôt une récompense obtenue grâce à l'action). Ensuite, la théorie de l'autodétermination propose une seconde distinction, souvent confondue avec la première et parfois jugée plus pertinente (Cosnefroy & Fenouillet, 2009), entre automotivation et hétéro-motivation ou motivation contrôlée (Deci & Ryan, 2008). La première inclut évidemment la motivation intrinsèque mais aussi les formes de motivation pour lesquelles le plaisir obtenu est interne à l'individu (comme une amélioration de l'estime de soi ou le sentiment de réussite par exemple), c'est-à-dire « intégrée au soi » (Vallerand, Carbonneau & Lafrenière, 2009). En revanche, la motivation hétérodéterminée implique une récompense obtenue à travers quelque chose d'extérieur à soi (le regard des autres ou un gain matériel, par exemple). Les effets bénéfiques de la motivation intrinsèque et de l'automotivation ont fait l'objet de nombreuses études. Dans le numéro de *Canadian Psychology* évoqué plus haut, Guay et coll. (2008) présentent une revue de la littérature en éducation inspirée de la théorie de l'autodétermination et recensent les effets et antécédents connus des différents types de motivation. Ainsi, les chercheurs ont montré que l'auto-motivation favorise, chez les adolescents, la persévérance scolaire, la réussite scolaire, la créativité et la satisfaction à l'école. Par conséquent, la théorie de l'autodétermination est souvent invoquée pour réaliser des choix pédagogiques visant à maximiser les performances scolaires (voir par exemple l'ouvrage de Lieury & Fenouillet, 2006). Dans cette perspective, les déterminants de l'auto-motivation sont d'une grande importance. A partir de ce qu'ils nomment des besoins humains fondamentaux (besoin de compétence, besoin d'autonomie et besoin de relations sociales), Deci et Ryan (2008) expliquent comment certains contextes sont davantage susceptibles que d'autres de permettre le développement de l'auto-motivation. Le facteur d'auto-motivation le plus étudié en éducation est le soutien à l'autonomie, par opposition au contrôle (par exemple Gillet, 2012). Ainsi, la littérature plaide généralement en faveur d'un soutien à l'autonomie des adolescents de la part des enseignants et des parents, parce qu'il serait un moyen de favoriser la réussite scolaire. Sur ce point, la présente approche se montre un peu différente.

#### **2.4.1.2 Motivation de sécurisation et motivation d'innovation**

A partir des travaux de Favre et Favre (1993), un modèle alternatif peut être proposé qui décrit trois systèmes de motivation différents : la motivation de sécurisation, la motivation d'innovation et la motivation de sécurisation parasitée (ou d'addiction). En décrivant ce modèle, il semble important, au vu du rayonnement actuel de la théorie de l'autodétermination, de préciser les divergences avec celui développé par Déci et Ryan (1985).

Il faut distinguer dans un premier temps les deux premiers systèmes, complémentaires. Pour différencier motivation de sécurisation et motivation d'innovation, Favre (2010) propose un premier critère : l'individu est-il en référence interne ou externe ? Ou autrement : la motivation repose-t-elle sur quelque chose d'extérieur à soi ? Ce premier critère établit une distinction comparable à celle faite par Déci et Ryan entre auto et hétéro-motivation. L'hétéro motivation prend ici le nom de motivation de sécurisation. Elle est prépondérante durant l'enfance et demeure indispensable toute la vie durant. Cependant, la motivation de sécurisation, visant à assurer la sécurité biologique et psychologique de l'individu, ne se limite pas à l'hétéro-motivation. De même, la motivation d'innovation ne correspond pas à l'auto motivation. Elle est plus restreinte.

En effet, un deuxième critère intervient. Il s'agit de l'orientation vers ce qui est connu et maîtrisé ou, au contraire, vers ce qui est nouveau et à découvrir. Selon ce critère, la motivation de sécurisation, lorsqu'elle n'est pas caractérisée par la référence externe, peut l'être par le fait qu'elle oriente l'individu vers ce dont il a l'habitude. Par exemple, les élèves qui aiment refaire des exercices déjà bien maîtrisés sont censés être en motivation de sécurisation. A l'inverse, la motivation d'innovation pousse l'individu vers la découverte de ce qu'il ne connaît pas encore. La curiosité d'un élève ou sa créativité sont donc des manifestations de la motivation d'innovation. Si le développement de l'enfant n'est pas entravé, ce deuxième système de motivation gagne en importance (Favre & Favre, 1993).

Enfin, un dernier critère permet de caractériser une autre forme de motivation d'innovation. Il s'agit de l'attention aux autres ou altruisme, défini par Moscovici (1994) comme un « comportement qui s'exerce au bénéfice d'autrui sans qu'on attende de récompense d'une source externe » (p. 74, définition reprise à Macaulay & Berkowitz, 1970). C'est aussi ce que Favre nomme une « posture de responsabilité » (2010), où l'individu se sent concerné et s'implique pour soutenir les autres. Ainsi, selon ce critère, l'enfant qui prend plaisir à fournir une aide à une autre personne se trouve bien en motivation d'innovation.

Les systèmes de motivation orientent l'individu. En outre, les besoins de sécurisation et d'innovation qui les sous-tendent peuvent être frustrés ou totalement satisfaits. Lorsque les besoins de sécurisation ne sont pas satisfaits, l'individu peut ressentir généralement un sentiment d'insécurité, de peur, de manque de reconnaissance, etc. Lorsque les besoins d'innovation ne sont pas satisfaits, l'individu ressent plutôt de l'ennui.

Les systèmes de motivation peuvent être plus ou moins actifs selon les situations. Vallerand, Carbonneau et Lafrenière (2009) soutiennent un modèle hiérarchique de la motivation à trois niveaux : la motivation situationnelle (dont les trois principaux domaines chez l'adolescent sont l'éducation, les loisirs et les relations interpersonnelles), la motivation contextuelle et la motivation globale. Cette dernière correspond plutôt à un trait de personnalité, alors que la motivation situationnelle est un état de motivation très dépendant du contexte. Evidemment, ces niveaux s'influencent réciproquement. Ce modèle peut être appliqué aux systèmes de motivation de Favre et Favre (1993).

Avec les différents critères présentés, la motivation d'innovation est un concept plus restreint que l'auto-motivation. De plus, la motivation de sécurisation peut aussi bien être auto qu'hétérodéterminée. La distinction entre les deux systèmes de motivation se rapproche donc davantage de celle définie par les théories humanistes entre les besoins fondamentaux et les besoins d'accomplissement ou de croissance (Maslow, 1946). En effet, Maslow (1972) distingue les besoins de base et les besoins de croissance, qu'il définit comme « la mise en œuvre de ses capacités, de ses qualités, comme accomplissement de sa vocation, de sa destinée, comme un approfondissement de la prise de conscience de ce qu'il est et de sa nature profonde, un effort vers l'unité, l'intégration, la mise en œuvre de son énergie personnelle » (p. 28). Selon lui (p. 28), « un homme en bonne santé a suffisamment gratifié ses besoins de base : sécurité, prospérité, amour, respect et estime de soi pour se permettre d'être motivé par le désir de réalisation de soi ». De même, le modèle des trois systèmes de motivation prévoit une hiérarchie : bien qu'il soit présent dès la naissance, le système de motivation d'innovation ne s'active que lorsque les besoins de sécurisation sont suffisamment satisfaits et que le système de motivation de sécurisation tend à se désactiver. Ces deux systèmes sont nécessaires et complémentaires. Par ailleurs, si dans chaque système de motivation sont regroupés des types de motivations qui pourraient encore être distingués, là ne se situent pas des lignes de démarcation aussi pertinentes que celle entre motivation de sécurisation et motivation d'innovation, qui s'ajuste à la distinction établie par Maslow (1946) entre besoins fondamentaux et besoins d'accomplissement.

La RAEE, selon ce modèle, permet de satisfaire des besoins affectifs de base chez l'élève, comme le besoin de reconnaissance ou d'amour. A travers leur soutien (Hoy, 1967 ; 2001 ; Gurtner, Gorga, Monnard *et al.*, 2001) et, notamment, l'idée d'acceptation inconditionnelle (Roger, 1969), reprise par Favre (2010) à travers son postulat de cohérence qui propose aux enseignants de partir du principe que « chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait, et surtout de ressentir ce qu'il ressent ! » (p. 119), les enseignants peuvent « valider » les élèves et participer à leur sécurisation affective. Ainsi, l'enseignant, en fournissant une satisfaction au besoin de sécurisation, peut favoriser chez les adolescents le passage vers la motivation d'innovation. Par ailleurs, mais ceci dépasse le propos du présent travail, la pratique pédagogique de l'enseignant peut également contribuer à la satisfaction des désirs qui soutiennent la motivation d'innovation (Favre, 2010).

#### **2.4.1.3 Motivation de sécurisation parasitée (ou d'addiction)**

La hiérarchie inhérente au modèle complexe des motivations permet de décrire un troisième type de motivation. En effet, il est nécessaire que les enfants et adolescents se sentent sécurisés pour que se déclenche la motivation d'innovation. A l'inverse, si les besoins de sécurité ne sont pas satisfaits (si le développement est entravé), il est plus difficile d'accéder à la motivation d'innovation et d'accepter la prise de risque, comme celle impliquée par les apprentissages. Cela est évident à propos des besoins biologiques mais un peu moins lorsqu'il s'agit des besoins d'acceptation et d'estime, qui pourtant ne sont pas satisfaits chez bien des adolescents. Si par exemple un enfant n'a pas eu l'opportunité d'intérioriser l'amour et l'estime reçus des adultes, un troisième système de motivation peut être activé : la motivation de sécurisation parasitée (ou motivation d'addiction),

Cette troisième forme de motivation est une caricature de la motivation de sécurisation. Les critères sont donc semblables, mais exacerbés. Premièrement, l'individu accomplit certaines actions uniquement dans l'objectif d'obtenir une récompense externe, comme la reconnaissance et l'acceptation d'autrui. Ainsi, certains élèves ne voient l'intérêt d'un travail que s'il est noté. Ils n'ont pas d'autres raisons de travailler. Deuxièmement, dans les cas où la référence externe n'est pas évidente, l'individu peut aussi rejeter toute nouveauté et se trouver dépendant de ce qu'il connaît : habitudes, certitudes... Certains jeunes, par exemple, refusent de faire des exercices qu'ils ne connaissent pas, d'où le succès a priori paradoxal des exercices d'automatisation avec les jeunes les plus insécurisés. Troisièmement, certaines actions ne sont pas réalisées en se souciant réellement du point de vue d'autrui, parce qu'elles l'ignorent ou l'instrumentalisent :

par exemple, aider quelqu'un pour qu'il soit redevable, aider quelqu'un pour avoir l'impression d'être utile mais sans prendre véritablement en compte ses besoins... La motivation de sécurisation parasitée est donc parfaitement incompatible avec la motivation d'innovation, puisqu'au contraire cette dernière est autodéterminée et oriente l'individu vers la nouveauté. De plus, alors que la satisfaction des besoins de sécurisation tend à désactiver temporairement la motivation correspondante, les besoins ne sont pas durablement comblés lorsqu'elle est parasitée. Par exemple, chez certains adolescents, le désir d'avoir plus d'amis sur les réseaux sociaux ne diminue pas après l'obtention de cinq, vingt ou cent nouveaux amis : après un soulagement très bref, il en faut toujours plus et l'individu ne peut finalement pas faire autrement que d'essayer d'agrandir encore et toujours son réseau. En ce sens, la motivation de sécurisation parasitée est une motivation d'addiction. Lorsque ce système est à l'œuvre mais que les besoins de sécurisation sont frustrés, l'individu ressent alors un manque irrépressible. Cette troisième forme de motivation n'est pas évoquée par la théorie de l'autodétermination et pourrait être confondue avec celles qu'elle décrit. Par exemple, il est possible d'imaginer un adolescent en motivation intrinsèque, qui aurait pourtant développé une addiction aux jeux vidéo. La motivation de sécurisation parasitée permet de caractériser ce type de motivation.

Pour conclure, précisons que ces trois systèmes, que seront désormais notés SM1 (motivation de sécurisation), SM2 (motivation d'innovation) et SM1p (motivation de sécurisation parasitée) sont présents chez tous les individus. Ils constituent trois modalités complémentaires ou antagonistes de fonctionnement de la motivation. C'est lorsque le SM1p est majoritairement mobilisé, dans diverses situations de vie, qu'il caractérise les adolescents les plus en difficultés. En effet, le SM1p est un indicateur de l'insécurité de l'individu et cette insécurité peut également se traduire en symptômes anxieux et dépressifs.

#### **2.4.1.4 Un modèle humaniste de l'éducation**

A partir de ce modèle complexe des motivations humaines, il devient possible de préciser une conception de l'éducation. Dans une perspective humaniste (Maslow, 1943 ; Rogers, 1969), il peut être postulé que l'éducation a pour finalité le développement de la motivation d'innovation (associé à une limitation de la motivation de sécurisation parasitée, qui lui est antagoniste). Il faut préciser que le développement de la motivation d'innovation n'est possible qu'à condition que ce qui pousse à rester dans le déjà-là et les conduites répétitives ne soit pas trop prégnant. Ce modèle ne repose pas uniquement sur l'autonomie de l'individu puisque la motivation d'innovation est plus restreinte que l'auto-motivation.

Lenoir et Vanhulle (2008) opposent deux perspectives éducatives : d'un côté la finalité de l'éducation est l'émancipation, l'ouverture et l'épanouissement de l'individu, de l'autre le contrôle, l'inculcation de la tradition, la socialisation et l'intégration au groupe social. Le présent modèle éducatif se situe radicalement du côté de la première perspective. La finalité de l'éducation serait le développement du SM2, quels que soient les comportements adoptés par les enfants ou adolescents au bout du compte. En effet, les mêmes comportements peuvent être motivés par chacun des trois systèmes. Par exemple, un adolescent peut se connecter sur un réseau social pour se sentir intégré à un groupe de pairs (SM1), pour découvrir des infos que l'on trouve sur les pages des autres (SM2), ou encore parce qu'il ne pense qu'à une chose, à savoir agrandir son réseau social (SM1p). De plus, un même système de motivation peut-être à l'origine de comportements opposés. Par exemple, un adolescent peut choisir de consommer de la drogue pour s'intégrer à un groupe ou de n'en pas consommer pour ne pas risquer d'être sanctionné : dans les deux cas, c'est le SM1 qui est à l'œuvre. En choisissant comme finalité éducative le développement du SM2, l'objectif n'est pas le développement de comportements prescrits socialement. Dans ce sens, une éducation « réussie » peut aboutir à des comportements ne correspondant pas à la norme. Pourtant, le modèle met en évidence que la motivation d'innovation est tout de même associée à des comportements socialement valorisés puisque la curiosité ou l'attention aux autres peuvent orienter l'adolescent vers les apprentissages scolaires ou le respect d'autrui, par exemple.

#### **2.4.2 La théorie de l'attachement et des systèmes comportementaux**

*Le système comportemental d'attachement permet à l'individu d'assurer sa sécurité en mobilisant des figures d'attachement. Le lien d'attachement se reconnaît à la détresse ressentie lors d'une séparation involontaire et par le réconfort ressenti lorsque l'individu en situation de stress retrouve le contact avec la figure d'attachement. La RAEE ne décrit pas toujours une relation d'attachement. Pour comprendre la RAEE dans le cadre de la théorie de l'attachement, il convient alors de parler plutôt de la sécurité affective fournie par l'enseignant. Ce concept de sécurité affective permet de redéfinir plus en détail la RAEE. De plus, la théorie de l'attachement peut être comprise comme une théorie plus générale des systèmes comportementaux qui permet d'expliquer les effets positifs de la RAEE sur le comportement des adolescents. C'est donc dans le cadre de cette théorie que les présentes recherches sont élaborées.*



#### **2.4.2.1 L'attachement, un système visant la sécurité de l'individu**

La théorie de l'attachement s'appuie sur l'existence d'un système motivationnel ou comportemental inné visant au maintien de la proximité physique et affective avec d'autres individus (Bowlby, 1969). S'appuyant sur des constats éthologiques, en particulier sur les travaux de Harlow (1958) qui ont montré la préférence du jeune singe macaque pour une mère artificielle faite de tissu doux et chauffée plutôt qu'une mère artificielle faite d'une structure métallique et délivrant de la nourriture, Bowlby a établi que le système d'attachement est indépendant d'autres systèmes motivationnels qui visent la satisfaction de besoins physiologiques (nourriture, etc.). Des études en contextes culturels variés tendent à montrer que ce système est universel (Van Ijzendoorn & Sagi-Schwartz, 2008). Chez le jeune enfant, le système d'attachement s'active lorsque la figure d'attachement, généralement un proche parent, n'est pas disponible. Les situations de peur, de fatigue, d'angoisse ou de maladie en renforcent le mécanisme (Bowlby, 1969). Si les comportements d'attachement (sourires, regards, cris, pleurs, déplacements, etc.) permettent un rétablissement de la proximité, l'enfant éprouve un sentiment de joie ou de sécurité (Bretherton, 1985). A l'inverse, en l'absence de la figure d'attachement, l'enfant éprouve de l'angoisse ou du chagrin. Le système d'attachement, bien qu'il s'active surtout en situation stressante chez l'adulte, perdure jusqu'à la vieillesse et des figures secondaires viennent s'ajouter ou se substituer aux figures primaires.

Bowlby (1969) a pris soin de distinguer l'attachement et la dépendance affective, pour apporter une solution au paradoxe de la dépendance (Feeney & Van Vleet, 2010). C'est d'ailleurs la qualité de la relation avec la figure d'attachement qui permet au système d'exploration de s'exprimer, favorisant progressivement la prise d'autonomie. La disponibilité et la sensibilité de la figure d'attachement aux besoins de l'enfant fournissent donc une base de sécurité nécessaire au développement de la capacité de régulation émotionnelle (Milijkovitch, Dugravier & Mintz, 2010). Cette dernière est nécessaire pour que l'enfant, l'adolescent ou encore la personne adulte explorent le monde.

#### **2.4.2.2 Les différents critères de l'attachement**

Toutefois, il n'est pas évident de décider quelles personnes remplissent le rôle de figures d'attachement. En effet, si l'attachement est défini comme « un lien affectif fort qui dure dans le temps » (Ainsworth, 1989), toutes les relations affectives ne sont pas nécessairement des relations d'attachement. Le lien d'attachement, caractérisé par sa persistance et le fait qu'il soit orienté vers une personne spécifique non-interchangeable, se reconnaît également par la détresse ressentie lors d'une séparation durable ou imprévue, et le sentiment de sécurité et de réconfort

lors du rétablissement de la relation (Ainsworth, 1989). Ces critères, établis à partir de la description des dimensions principales qui permettent de caractériser les types de relations interindividuelles (Hinde, 1976), sont utilisées par les chercheurs pour évaluer quelles personnes, au-delà de celles qui ont la charge du jeune enfant, sont des figures d'attachement. Weiss (1982) caractérise ainsi les relations entre amis très proches ou entre conjoints, même si ces relations mettent évidemment en jeu d'autres systèmes que le système d'attachement. Une figure d'attachement peut être reconnue par sa capacité à réduire les sentiments d'angoisse ou de stress lorsqu'elle est sollicitée.

En dépit des critères d'Ainsworth, il apparaît dans la littérature des usages plus ou moins stricts du concept d'attachement. Les usages les plus stricts se revendiquent de la théorie de l'attachement et limitent à quelques personnes l'attachement d'un enfant ou d'un adolescent. À côté de cet usage strict coexiste un usage plus large, qui utilise le concept d'attachement pour décrire toutes les relations sociales accompagnées d'une importante charge émotionnelle. Par exemple, lorsque Baumeister et Leary (1995), dans un texte devenu majeur, définissent le besoin d'appartenance, ils prennent d'abord soin de se démarquer du cadre conceptuel de la théorie de l'attachement (usage strict). Pourtant, ils emploient à maintes reprises la notion d'« attachement interpersonnel » pour caractériser le besoin de relations affectives fréquentes, le besoin de sentir que d'autres se préoccupent de son propre bien-être, le besoin d'être aimé, bref, le besoin d'appartenance. De la même manière, l'usage large du concept d'attachement est courant chez les auteurs qui ne se revendiquent pourtant pas expressément de la théorie de l'attachement. Lorsque Richer et Vallerand (1998) définissent à leur tour le sentiment d'appartenance à partir du besoin de se sentir accepté et compris, ils le caractérisent aussi comme un « attachement » émotionnel. D'autres auteurs encore mobilisent le concept d'attachement en définissant le concept de soutien social qui, bien que peu consensuel (Beauregard, 1996), se décline en dimensions instrumentale, matérielle, informationnelle ou émotionnelle (Emond, 1998). La difficulté à circonscrire ce concept semble encore plus grande lorsqu'il apparaît que Bowlby lui-même en fait un usage parfois large, puisqu'il évoque, dans son ouvrage fondateur (1969), l'attachement à une école, à un groupe religieux ou politique, et même à un objet, comme l'avait fait Winnicott avant lui. Le concept d'attachement est donc également utilisé pour souligner la dimension affective d'une relation. Selon cet usage large, il n'y a pas davantage de précautions à prendre pour affirmer que la RAEE est une relation d'attachement. En revanche, selon un usage plus strict du terme, tel qu'on le trouve chez les collègues ou héritiers de Bowlby et tel qu'il restreint l'attachement à quelques relations centrales dans la vie d'un individu, la RAEE est plus difficile à caractériser.

### **2.4.2.3 La relation à l'enseignant renvoie-t-elle à l'attachement ?**

Face à un usage parfois souple du terme d'attachement dans la littérature, certains auteurs ont essayé d'en limiter l'application. Pour Kennedy et Kennedy (2004), un lien d'attachement avec une figure autre que parentale se reconnaît à la présence d'une attention physique et émotionnelle de la part de la figure d'attachement, à l'importance du temps partagé et au fort investissement émotionnel. La relation d'un jeune enfant avec un éducateur ou un enseignant ou encore celle d'un patient avec un thérapeute peuvent être des relations d'attachement au même titre que celles établies avec les figures principales. Pour Dugravier, Guedeney et Mintz (2006, reprenant Hazan, 1999), un critère pourrait venir des conséquences dévastatrices que représente la perte d'une véritable figure d'attachement dans la vie d'un individu. Vignoli, Nils et Rimé (2005), pour soutenir que l'intimité entre amis a une fonction d'attachement, s'appuie sur le fait que cette intimité favorise l'autonomie individuelle. Kesner (2000), s'intéressant à la RAEE en particulier, rappelle les critères d'Ainsworth : le lien d'attachement se reconnaît par la détresse ressentie lors d'une séparation durable ou imprévue et le sentiment de sécurité et de réconfort lors du rétablissement de la relation, d'où la notion de base de sécurité (Ainsworth, 1989).

Aussi, des travaux sur la résilience, cette capacité à poursuivre un développement normal en dépit de conditions difficiles, ont montré que la relation avec un enseignant pouvait fournir un soutien déterminant à des élèves vulnérable. Partant, la RAEE ne peut être caractérisée qu'au cas par cas : il arrive parfois que certains élèves investissent fortement une relation avec un enseignant. En France, c'est sans doute davantage le cas dans les dispositifs d'enseignement qui accueillent des jeunes en difficultés sociales et où la fonction enseignante laisse souvent la place à la fonction éducative (Périer, 2008). Le contenu des interactions y dépasse largement le domaine académique et touche à la vie personnelle et familiale de l'élève. De plus, les groupes d'élèves sont souvent restreints (en dispositifs relais, par exemple), ce qui accroît la quantité d'interactions avec l'enseignant. Enfin, la RAEE peut se poursuivre après l'année scolaire et il n'est pas rare que des adolescents viennent trouver leur ancien professeur pour partager des épisodes importants de leur vie, notamment lorsqu'ils sont en difficulté. Dans ces situations, la personne de l'enseignant n'est pas interchangeable aux yeux de l'élève et intervient bien comme figure d'attachement. Ce qui compte n'est plus seulement le soutien et l'attention fournie mais le fait que le soutien et l'attention viennent de tel enseignant en particulier, qui a pris une place fondamentale dans la vie de l'élève. Dans ces situations, les critères d'Ainsworth semblent applicables et il est pertinent de parler de relation d'attachement.

En somme, la RAEE est reconnue comme une relation parmi les plus importantes dans la vie d'un individu (Pianta, 1999 ; Kesner, 2000) bien que la perte d'un enseignant n'ait pas nécessairement les mêmes conséquences négatives que la perte d'un parent. Les notions de « base de sécurité » et de « sécurité ressentie » (Sroufe & Waters, 1977), tirées de la théorie de l'attachement, ont été adaptées pour former le concept de « sécurité affective » et fréquemment utilisée pour caractériser la disponibilité et la sensibilité de l'enseignant, c'est-à-dire la capacité à reconnaître les besoins d'un enfant, à y répondre avec chaleur, à donner à l'enfant le sentiment d'être reconnu . La notion de sécurité affective est donc employée de manière consensuelle pour qualifier la dimension affective de la relation éducative tout en la rapprochant de la relation parent-enfant. D'ailleurs, lorsque Ryan, Stiller et Lynch (1994) utilisent l'*Inventory of Adolescent Attachment* (Greenberg, Siegel et Leitch, 1982) avec des enseignants, ils disent mesurer le sentiment de sécurité. Il est donc possible, au bout du compte, d'utiliser le concept d'attachement pour décrire des relations avec des personnes qui ne satisfont pas nécessairement les critères d'une figure d'attachement.

Mayselless (2010) parle, à ce titre, d'une dynamique d'attachement qui met en jeu le système d'attachement, par opposition à un lien d'attachement complet qui aboutit à la construction d'une véritable figure d'attachement. Cette distinction permet à Mayselless et Popper (2007) d'utiliser la théorie de l'attachement pour analyser le lien des adultes avec les *leaders* et les institutions. Cette notion de dynamique d'attachement peut être appliquée lorsque une relation fournit une base de sécurité, c'est-à-dire qu'elle apporte du soutien et du réconfort, en particulier en cas d'angoisse ou de stress, même si elle ne satisfait pas aux autres critères d'une figure d'attachement, comme la détresse qu'implique une séparation durable ou imprévue. Cette distinction entre dynamique d'attachement et lien d'attachement complet a aussi été utilisée pour caractériser les relations de supervision en psychothérapie (Watkins & Riggs, 2012). Elle s'avère pertinente pour le champ de la RAEE et permet de caractériser l'usage de la notion de « sécurité affective » en substitution à celle de « figure d'attachement ». Les élèves peuvent être dans une dynamique d'attachement avec l'enseignant sans que ce dernier ne soit pleinement une figure d'attachement.

#### **2.4.2.4 Ré évaluation de la relation affective enseignant-élève**

Pour définir la RAEE, le point de départ (*cf.* section 2.1.2) a été la proposition de Pianta (1998) de reconnaître l'acceptation et la chaleur dont fait preuve l'enseignant pour assurer le soutien émotionnel de l'adolescent. A ce stade, il est possible de proposer une définition plus

explicite de la RAEE, en accord avec les items qui l'opérationnalisent dans les études longitudinales recensées. La relation affective enseignant-élève est une relation asymétrique où l'enseignant aide l'élève à se sentir en sécurité affective (Pianta, 1999). Pour Hinde (1976) une relation n'est une relation affective que si elle est de longue durée, qu'elle a une influence dans la vie des personnes, qu'elle est fondée sur une attention au bien-être de l'autre et que la proximité est associée à une réduction de l'anxiété. De manière un peu similaire, Ainsworth (1989) propose une définition du lien affectif intégrée à la théorie de l'attachement. Cette définition convient à la RAEE. Pour elle, un lien affectif possède les cinq critères suivants :

- Il est persistant, et non transitoire ;
- Il est dirigé vers une personne spécifique, non interchangeable (ici, l'enseignant) ;
- Il est significatif sur le plan émotionnel pour l'individu ;
- Il est marqué par le désir de maintenir une proximité ou un contact avec l'autre personne ; – il génère un sentiment de détresse chez l'individu lorsqu'il y a séparation involontaire.

Comme cela a été vu, ces critères permettent de caractériser la RAEE dans certains cas mais pas dans tous. Pourtant, il faut se garder d'envisager le lien affectif comme une affaire de tout ou rien. La RAEE entre un élève particulier et son enseignant se situe quelque part sur un continuum allant d'une relation conflictuelle (émotions négatives) à un lien affectif sécurisant. Sur ce continuum, une place est faite à une relation éducative qui ne mettrait pas tellement en jeu la dimension affective. Les mesures psychométriques de la RAEE présentées précédemment ne visent donc pas à établir de manière dichotomique la présence ou l'absence d'un lien affectif mais tentent plutôt d'en déterminer quantitativement l'importance.

#### **2.4.2.5 De l'attachement à une théorie des systèmes comportementaux**

##### **-L'interaction des systèmes comportementaux**

Classiquement, la théorie de l'attachement a souvent été mobilisée pour décrire les différents types d'attachement et leurs effets sur la personnalité de l'individu, notamment en termes de psychopathologie. Toutefois, cette théorie est beaucoup plus qu'une théorisation du système d'attachement. En effet, elle suppose l'existence de différents systèmes comportementaux ou motivationnels à côté du système d'attachement : le système exploratoire qui produit des comportements d'exploration et de découverte, le système affiliatif ou système de sociabilité, responsable des manifestations du désir de partager la compagnie des autres, le

système peur/angoisse, le système sexuel, à l'origine des comportements sexuels, le système de *caregiving*, responsable de l'attention et du soutien aux autres... Ces systèmes sont tous innés, essentiels et universels (Dugravier, Guedeney et Mintz, 2006). Ainsi, une manière récente de mobiliser la théorie de l'attachement consiste à regarder le fonctionnement d'un système comportemental comme déterminé par l'état d'activation d'autres systèmes comportementaux, tel que le système d'attachement.

Chez l'individu, lorsque le système d'attachement est activé, certains autres systèmes sont désactivés, comme le système d'exploration ou le système de *caregiving*.

### **2.4.3 Le care enseignant**

*Le care est un concept utilisé dans les recherches anglo-saxonnes pour évoquer le rôle affectif des enseignants. Selon Tronto (1993), il peut être décomposé en quatre phases : attention, responsabilité, compétence et réceptivité. Le care enseignant, en tant que manifestation du système comportemental de caregiving orienté vers la sécurité des adolescents, pourrait permettre de décrire une part du rôle des enseignants dans la RAEE. Toutefois, les développements récents de la théorie du care, qui en font une théorie politique visant à réhabiliter le travail du care, s'appuient sur une mise au second plan de sa dimension sentimentale ou émotionnelle. Faire le choix de ce concept pour caractériser l'engagement affectif des enseignants comporte donc une part de risque.*

#### **2.4.3.1a place de la notion de care en éducation**

Caillé et Chaniel (2008), dans leur présentation d'un numéro de la *Revue du MAUSS* portant sur l'amour des autres, s'interrogent sur la possibilité de construire une relation de qualité dans le travail social, avec des usagers susceptibles de la mettre à mal : « Mais aimer, ou à tout le moins s'occuper de ceux qui n'ont rien, qui sont pitoyables, voire méchants, qui ne rendront rien ou seulement de la haine, est-ce vraiment envisageable ? Et comment, sous quelle forme, à quel prix ? ». La suite du hors-série traite notamment du concept de *care* qui pourrait fournir un point de vue original à partir duquel comprendre comment la relation aux bénéficiaires du travail social peut échapper au cercle vicieux du renforcement négatif. Plus spécifiquement dans le champ éducatif, Collier (2005) soutient que l'appropriation du *care* par les enseignants devrait permettre d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle (une des représentations enseignantes les plus étudiées), même avec les adolescents les plus difficiles.

De fait, la littérature américaine en philosophie ou psychologie de l'éducation fait une place importante au concept de *care*. Pierce (1994), dans une étude de cas menée auprès d'une enseignante réputée pour ses résultats avec des adolescents à fort risque de décrochage scolaire, emploie le terme de *care* pour résumer une partie de sa pratique éducative, comme par exemple le fait qu'elle partage des éléments de sa vie personnelle avec les élèves ou qu'elle s'intéresse à la vie des élèves en dehors de la classe. Par ailleurs, de nombreux auteurs, à la suite des travaux inauguraux de Noddings (à partir de 1984), interrogent directement la pratique enseignante à l'aide du concept de *care* (Agne, 1992 ; Bosworth, 1995 ; Cassidy & Bates, 2005 ; Kohn, 1995 ; Noblit & coll., 1995 ; Stronge, 2002). Il est vrai que l'idée d'un *care* éducatif, complémentaire de la notion de besoins des adolescents, en particulier le besoin d'attachement ou de sécurité affective, trouve aisément sa place au sein de la théorie de l'attachement.

#### **2.4.3.3 Les composantes du care**

Si de nombreux auteurs détaillent les différents comportements ou attitudes qu'implique une relation de *care*, c'est Tronto (1993) qui propose la théorisation des phases du *care* (en tant que travail concret) la plus claire. Pour elle, le *care* est ainsi décomposé en 4 phases : attention, responsabilité, compétence et réceptivité.

La phase d'attention dans la relation de *care*, qui consiste à « se soucier de », permet de reconnaître un besoin ou une préoccupation chez l'autre (Tronto, 1993). C'est dans cette phase, la plus affective, que s'exprime la sensibilité, l'empathie. Il s'agit de regarder les choses avec les « yeux d'autrui » (Mayeroff, 1971 ; Noddings, 1984).

La deuxième phase correspond au sentiment de responsabilité du pourvoyeur de *care*. En plus de se soucier du receveur, il « se charge » de lui (Tronto, 1993). Cela revient à se sentir en mesure de faire quelque chose qui puisse soutenir autrui. Cette phase est indispensable pour que le *care* puisse donner lieu à une action concrète.

La troisième phase du *care* que Tronto a théorisée est la phase de compétence, qui consiste à « accorder des soins ». Il s'agit d'accomplir une action concrète réalisée avec un certain savoir-faire, d'où la dimension professionnelle que peut avoir une relation de *care* pour l'auteure. Les intentions et sentiments du pourvoyeur, décrits dans les deux premières phases, ne suffisent pas. Le *care* implique la réalisation d'actions de soutien effectif.

Enfin, la quatrième et dernière phase du *care* est celle de la réceptivité qui porte sur la manière de « recevoir les soins ». Il s'agit pour Tronto de vérifier l'adéquation du soin proposé

aux besoins du receveur : a-t-il bien reçu les soins ? Ce point est essentiel, comme l'avaient bien vu les premiers théoriciens. Pour Mayeroff (1971), le donneur de *care* doit éviter le piège d'imposer sa propre direction, en fonction de ses propres objectifs, quand bien même ce serait dans l'intérêt du receveur. Noddings (2007) explique qu'une relation dans laquelle le pourvoyeur dit prendre soin du receveur, mais dans laquelle le receveur refuse de considérer que le pourvoyeur prend véritablement soin de lui, n'est pas une relation de *care*. La quatrième phase du *care* vise alors à préserver de la dérive paternaliste du *care* (Le Goff, 2008), dans laquelle le pourvoyeur prétend connaître mieux les besoins du receveur que ce dernier lui-même. Pourtant, Noddings (2002) reconnaît qu'en contexte éducatif, ce quatrième moment du *care* n'est jamais évident, puisque les adultes ont une connaissance de ce qui est bon pour les enfants, connaissance que ces derniers ne sont pas nécessairement en mesure d'avoir. Il est donc constitutif d'un projet éducatif d'avoir une composante paternaliste : éduquer suppose un but à atteindre, fixé par les éducateurs. En cela, une relation éducative pourrait ne pas être uniquement une relation de *care*.

Noddings tente pourtant de se sortir de cette difficulté en expliquant que le soin accordé doit provenir d'un « réel » souci des autres, dans un sens altruiste (2002) : c'est un deuxième critère du *care*. Si cela lui permet de rejeter ce qui pourrait être un souci des autres « de surface », qui masquerait d'autres raisons chez le pourvoyeur, cela ne règle pas pour autant la question du désaccord entre donneur et receveur sur le *care* fourni. C'est pourquoi Noddings propose un troisième critère, en insistant sur le besoin de temps et de dialogue pour donner à comprendre au receveur qu'il s'agit bien d'une relation de *care*. La quatrième phase du *care* oblige en quelque sorte le donneur à fournir les efforts nécessaires pour que le receveur puisse reconnaître, aujourd'hui ou plus tard, qu'il a bien reçu le soin. Éviter la dérive paternaliste consiste à se donner les moyens de montrer au receveur le souci qui lui est réellement porté. En revanche, il n'y a aucune garantie quant à l'issue du processus de communication par lequel le receveur convient du *care* reçu. C'est peut-être là une fragilité de la notion de *care* en contexte éducatif, fragilité qui pourrait inviter à penser que la relation éducative doit être aussi autre chose qu'une relation de *care*.

#### **2.4.3.4 Comment comprendre la RAEE à travers le care ?**

Les quatre phases du *care* selon Tronto (attention, responsabilité, compétence et réceptivité) permettent, comme cela a été montré par ailleurs de structurer l'analyse du discours enseignant. Il apparaît que la manière dont les professionnels interrogés décrivent leur rôle



relationnel permet de caractériser une relation de *care*, alimentée par une grande attention (phase 1), par un sentiment de responsabilité professionnelle et personnelle (phase 2), par une reconnaissance et une prise en compte des besoins affectifs qui se traduit parfois par un principe de non-exclusion (phase 3) et enfin par une recherche d'adéquation entre le soutien apporté et celui désiré par les adolescents, recherche exprimée à travers l'importance de l'écoute et de la communication (phase 4).

#### **2.4.4 L'amour compassionnel**

*L'amour compassionnel est l'une des formes d'amour classiquement évoquée par les chercheurs qui ont proposé des outils de mesure psychométrique de l'amour. Ce concept s'est récemment fait une place autonome, c'est-à-dire indépendante de l'amour romantique, dans la littérature en psychologie sociale. L'amour compassionnel est une attitude orientée vers le bien d'autrui, plus durable et plus global que l'empathie. Les auteurs du champ intègrent l'amour compassionnel à la théorie de l'attachement et le décrivent comme une manifestation du système de caregiving. Il fournit donc une approche pertinente, alternative et novatrice pour examiner le rôle affectif des enseignants sur la RAEE.*

##### **2.4.4.1 définitions de l'amour compassionnel**

Depuis un colloque en 1999 au Massachusetts Institute of Technology, le concept d'amour compassionnel se fait progressivement une place dans la littérature en psychologie sociale (Oman, 2011). Il s'est véritablement imposé en 2008 avec la parution de l'ouvrage collectif *The science of compassionate love. Theory, research, and applications* sous la direction de Fehr, Sprecher et Underwood. C'est donc un concept très récent dans la littérature scientifique, qui n'a pas encore été importé dans la recherche francophone. Une recherche par mots-clés sur les bases de données internationales ne fait pas apparaître plus de quelques dizaines d'articles sur le sujet. Pourtant, Oman (2010) a déjà réalisé un rapport complet sur l'état d'avancement des recherches dans ce champ, témoignant de l'importance des résultats obtenus.

Sprecher et Fehr (2005) définissent ainsi l'amour compassionnel : « *Compassionate love is an attitude toward other(s) either close others or strangers or all of humanity; containing feelings, cognitions, and behaviors that are focused on caring, concern, tenderness and an orientation toward supporting, helping, and understanding the other(s), particularly when the other(s) is (are) perceived to be suffering or in need.* »

Le concept implique donc des cognitions, des émotions et des comportements (Fehr & Sprecher, 2008). Ce sont les trois traits caractéristiques des attitudes dans l'étude qu'en fait la psychologie sociale. Si les attitudes peuvent être qualifiées de « dispositions mentales explicatives du comportement » (Boudon, 2014), l'amour compassionnel est donc bien une attitude ou une disposition (Sprecher & Fehr, 2005). Potvin (2005, p. 109) définit les attitudes enseignantes comme des dispositions intérieures stables et émotionnelles qui se traduisent en comportement. C'est bien la dimension affective, ou la composante émotionnelle, qui permet de distinguer l'amour compassionnel de la simple compassion ou de l'altruisme (Underwood, 2008). Fehr et Sprecher (2009) ont réalisé une analyse prototypique du concept d'amour compassionnel. Ils ont ainsi montré que l'amour compassionnel est proche des concepts suivants : *caring, helping, understanding, wanting to spend time with another*. Selon les étudiants interrogés, les traits les plus pertinents de l'amour compassionnel, à savoir la confiance, l'honnêteté, le soutien et la compréhension, sont également les traits caractéristiques de l'amour en général. L'amour compassionnel, d'après l'analyse prototypique, est bien une forme d'amour et pas seulement de compassion.

Pour Underwood (2002), l'amour compassionnel est l'amour centré sur le bien de l'autre. Il a aussi été nommé amour altruiste, amour inconditionnel, amour sans limite ou *agapè*. Très proche de l'empathie, ce concept s'en distingue toutefois pour plusieurs raisons.

#### **2.4.4.2 Les critères liés à l'amour compassionnel**

Fehr et Sprecher (2009) ont réalisé une analyse prototypique du concept d'amour compassionnel, c'est-à-dire qu'ils ont identifié quels étaient les traits centraux du concept. Pour cela, ils ont demandé à 180 étudiants de lister les traits ou caractéristiques qu'ils associent spontanément à l'amour compassionnel. Les résultats ont montré que les traits les plus fréquemment associés étaient plus souvent communs avec ceux du concept plus global d'amour qu'avec ceux associés aux concepts d'altruisme ou de compassion. Ces traits prototypiques sont : le *care*, l'aide, la compréhension et l'envie de partager du temps avec l'autre. Dans une étude suivante où les auteurs proposaient cette fois aux étudiants d'évaluer la pertinence d'une trentaine de traits pour caractériser l'amour compassionnel, les caractéristiques les plus consensuelles étaient la confiance, l'honnêteté, le *care*, la compréhension et le soutien.

Ces traits prototypiques de l'amour compassionnel peuvent être rapprochés des critères proposés par certains théoriciens pour le distinguer d'autres attitudes. Underwood (2002) propose cinq critères. Le premier, intitulé « libre choix », implique que le pourvoyeur d'amour

compassionnel soit volontaire. Son attitude n'est pas automatique, inconsciente ou contrainte. Cela peut être mis en relation avec un critère établi par Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008) afin d'identifier l'amour compassionnel à la télévision et le distinguer notamment des comportements prosociaux. Pour ces auteurs, il n'y a véritablement expression de l'amour compassionnel que s'il y a également la possibilité de se soustraire au comportement d'aide : cela reconduit à l'idée du « libre choix ».

Le second critère d'Underwood (2002) est nommé « compréhension précise de la situation, de l'autre et de soi ». Il permet de rejeter hors de la sphère de l'amour compassionnel des attitudes qui seraient davantage dues au hasard ou à une incompréhension. De plus, l'amour compassionnel implique de comprendre ce que sont exactement les besoins d'autrui (Underwood, 2008). Par exemple, il peut arriver qu'un parent se permette, par amour, de protéger ses enfants jusqu'à leur interdire presque tout. Toutefois, ce comportement ne tient pas compte du besoin d'autodétermination de l'enfant. Dans ce sens, il n'est pas évident qu'il soit assimilable à une manifestation d'un réel amour compassionnel.

Le troisième critère est l'« estime fondamentale de l'autre ». Cela distingue l'amour compassionnel de la pitié, où le pourvoyeur peut se sentir supérieur au destinataire. Au contraire, l'amour compassionnel est basé sur la reconnaissance de la valeur et du potentiel de l'autre (Underwood, 2008) et tend alors à s'exprimer par des encouragements et de la confiance.

Le quatrième critère est nommé « ouverture et réceptivité ». Pour Underwood (2008), l'amour compassionnel doit être compatible avec la dimension spirituelle qui caractérise le concept pour certaines personnes. Ce critère laisse place au sentiment de transcendance ou, pour certains, à un sentiment d'inspiration divine ou spirituelle. Pourtant, la dimension spirituelle n'est pas nécessaire. Pour Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008), l'amour compassionnel implique d'être concerné par autrui. A cet endroit, l'idée d'« ouverture » peut également s'appliquer. Il s'agit alors d'ouverture à l'autre, c'est-à-dire d'une écoute et d'une sensibilité qui permettent de comprendre ses besoins et ses envies. Cet élément est alors central et indispensable. Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008) caractérisent cela par le terme d'empathie.

Le cinquième et dernier critère d'Underwood (2002) définit l'amour compassionnel comme une « réponse du cœur ». Cet élément souligne l'importance de la dimension affective ou émotionnelle du concept. Ressentir de l'amour compassionnel implique donc de nombreuses émotions, positives ou négatives. Cela rejoint l'analyse de Fehr et Sprecher (2009) selon laquelle l'amour compassionnel est avant tout une forme d'amour.

Enfin, si quelques critères de Smith, Smith, Pieper *et al.* (2008) ont déjà été évoqués, ces auteurs précisent également que l'amour compassionnel doit apporter un bénéfice à autrui, doit avoir un coût pour le pourvoyeur et impliquer des comportements d'aide ou de partage, c'est-à-dire qu'il se décline en comportements concrets.

Les critères évoqués peuvent être rapprochés des quatre phases du *care* définies par Tronto (1993) : attention, responsabilité, compétence et réceptivité. Ces éléments sont également constitutifs du concept d'amour compassionnel et n'en diffèrent que par l'absence de la dimension proprement affective, que Tronto (1993) avait écartée.

#### **2.4.4.3 Les différentes approches liées aux systèmes comportementaux et la théorie de l'attachement**

Pour les théoriciens impliqués sur cette thématique, l'amour compassionnel, tout comme l'empathie, est une manifestation du système de *caregiving* (Giesbrecht, 2008). Être face à une personne en situation de stress ou de danger active le système de *caregiving*. De même, une situation asymétrique dans laquelle une autre personne a besoin d'aide pour explorer le monde, réaliser des apprentissages ou se développer tend à activer le système de *caregiving* du partenaire. L'amour compassionnel semble alors une manifestation plus complète du système de *caregiving* que ne l'est l'empathie puisque cette dernière se limite davantage aux situations de face à face avec la souffrance d'autrui.

L'insécurité affective est antagoniste avec l'amour compassionnel, puisqu'elle tend donc à désactiver le système de *caregiving*. Cependant, elle pourrait parfois l'hyperactiver, comme c'est le cas chez les personnes ayant des représentations d'attachement de type anxieux (Mikulincer, Shaver & Gillath, 2008). La notion de *caregiving* compulsif rend compte de ce deuxième type de fonctionnement. Par exemple, Gillath, Shaver, Mikulincer *et al.* (2005) ont montré que les individus de type *insecure* anxieux tiraient bénéfice des situations où ils aident autrui, notamment parce que cela leur permet de diminuer le sentiment de difficultés relationnelles. Chez les individus de ce type, l'altruisme peut donc avoir une fonction réparatrice. Ce mécanisme ne doit pas faire oublier une tendance globale que les auteurs ont bien décrite. La sécurité affective (qui désactive le système d'attachement) est bien associée à une activation du système de *caregiving*. Mikulincer, Shaver, Gillath et Nitzberg (2005) ont ainsi montré que l'induction expérimentale d'un sentiment de sécurité affective augmente les réponses altruistes des sujets. L'amour compassionnel, en tant que manifestation du système de *caregiving*, est donc fonction de la sécurité affective ressentie par l'individu.

## **2.5 Hypothèses de recherche**

### **2.5.1 Hypothèse générale**

L'hypothèse générale de cette recherche est formulée de la manière suivante : la relation affective enseignant-élève a une influence sur l'adaptation psychosociale des adolescents.

### **2.5.2 Hypothèses de recherche**

L'opérationnalisation de la variable indépendante (relation affective enseignant-élève) nous a permis de dégager trois systèmes de motivation grâce à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan renforcée par la théorie de l'attachement. Les hypothèses de recherche ont donc été formulées à partir de ces trois dimensions de la RAEE.

**HR1 :** La motivation de sécurisation de la part de l'enseignant a une influence sur l'adaptation psychosociale des adolescents

**HR2 :** La motivation d'innovation de la part de l'enseignant a une influence sur l'adaptation psychosociale des adolescents

**HR3 :** La motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction de la part de l'enseignant a une influence sur l'adaptation psychosociale des adolescents

## **CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Ce chapitre assure le passage et l'incarnation des questions de recherche vers des questionnements méthodologiques. Il fait donc le pont entre les questionnements théoriques soulevés et les aspects empiriques de ce travail de recherche. L'aspect méthodologique prend d'autant plus d'importance au regard des deux apports conceptuels et théoriques sollicités. En effet, comme nous l'avons présenté précédemment, le capital social apparaît comme difficilement opérationnalisable, tandis que plusieurs auteurs reprochent à la théorie de la structuration d'être très théorique et peu empirique (Martuccelli, 1995). Ces deux éléments appellent à redoubler de précaution.

Ce chapitre a donc pour fonction d'expliquer les liens entre les objets théoriques et empiriques de cette étude et de souligner la pertinence des choix méthodologiques. La démarche méthodologique sélectionnée ici, l'étude de cas ethnographique, permet de matérialiser cette application et de faire le pont entre l'appréhension théorique du capital social, sa mobilisation ainsi que la manière dont il se met en place effectivement sur le terrain.

### **3.1. Site de l'étude**

Une des conditions principales de l'étude de cas ethnographique concerne l'importance du contexte de vie réel dans l'étude du phénomène. À cette fin, nous proposons dans cette première section de détailler plus précisément le milieu de recherche et la population cible, mais il convient de préciser que ces deux éléments font également partie du phénomène à l'étude (la mobilisation du capital social) et donc font également l'objet d'un traitement analytique, plus approfondi, dans le chapitre dédié aux analyses.

Le milieu étudié ici est une école de milieu défavorisé de la ville d'Ebolowa placée dans une zone semi urbaine.

Situé dans la région du Sud, au département de la Mvila, dans la commune d'Ebolowa 1<sup>er</sup>, le lycée d'Ebolowa Rural est un établissement public, d'enseignement général francophone immatriculé au numéro 8EH1GSFD110181105, dans le quartier ADOUM ESSAKOE en zone Urbaine, sur une superficie des trois (03) hectares. Ce lycée se situe exactement après le carrefour de la Douane à Ebolowa, vers la droite sur la route d'AKOM2 non goudronné, à 300 mètre dudit carrefour. A la ronde nous avons cinq écoles(05) sur 1 km et dix écoles(10) sur 3 km. Le Lycée d'Ebolowa Rural, établissement public a été créé et ouvert en Septembre 1991 comme CES. En Septembre 2004, il est transformé en lycée et fonctionne avec deux cycles dont le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup>.

**Tableau 1: Les effectifs des élèves du Lycée d'Ebolowa Rural pour l'année académique 2020-2021**

**PREMIER CYCLE**

CLASSES	NOUVEAUX			REDOUBLANTS			TOTAL
	F	G	T	F	G	T	
6 <sup>e</sup> 1	16	30	46	1	3	4	50
6 <sup>e</sup> 2	21	28	49	0	1	1	50
6 <sup>e</sup> 3	22	25	47	3	4	7	54
6 <sup>e</sup> 4	13	27	40	3	4	7	40
5 <sup>e</sup> 1	15	30	45	1	4	5	50
5 <sup>e</sup> 2	19	24	43	2	3	5	49
5 <sup>e</sup> 3	21	25	46	1	3	4	50
5 <sup>e</sup> 4	18	16	34	7	9	16	50
5 <sup>e</sup> 5	14	28	42	0	3	3	45
4 <sup>e</sup> all	15	30	45	5	8	13	58
4 <sup>e</sup> chinois	22	29	51	0	0	0	53
4 <sup>e</sup> latin	8	13	21	1	1	2	23
4 <sup>e</sup> esp1	17	34	51	1	0	1	52
4 <sup>e</sup> esp2	19	26	45	6	6	12	57
3 <sup>e</sup> all	15	26	41	6	3	9	50
3 <sup>e</sup> all2	16	15	31	4	1	5	36
3 <sup>e</sup> chinois	12	19	31	4	3	7	38
3 <sup>e</sup> esp1	17	28	45	6	6	12	57
3 <sup>e</sup> esp2	8	27	35	10	7	17	52
3 <sup>e</sup> esp3	15	20	35	9	4	13	49
3 <sup>e</sup> latin	5	4	9	0	0	0	9

**SECOND CYCLE**

CLASSE	NOUVEAUX			REDOUBLANTS			TOTAL
	G	F	T	G	F	T	
2 <sup>nd</sup> all	21	27	48	1	2	3	51
2 <sup>nd</sup> chinois	1	4	5	3	1	4	9
2 <sup>nd</sup> esp	15	29	44	8	5	13	57
2 <sup>nd</sup> mixte	24	23	47	6	5	11	58
2 <sup>nd</sup> c1	17	16	33	11	1	12	45
2 <sup>nd</sup> c2	13	10	23	15	2	17	40
Pall1	11	21	32	3	14	17	49
Pall2	9	12	21	9	8	17	38
Pe chinois	2	2	4	0	0	0	4
Pesp1	15	23	38	6	11	17	56
Pesp2	10	18	28	14	15	29	57
Pesp3	13	19	32	11	7	18	50
PeC1	13	8	21	20	5	25	46
PeD1	4	15	19	20	17	37	56
PeD2	12	11	23	14	21	35	58
Tall	9	8	17	9	22	31	48
Tesp1	5	3	8	18	30	48	56
Tesp2	12	11	23	14	19	33	56
TleC1	2	1	3	12	5	17	20
TleD1	6	4	10	14	15	29	39

Pour un effectif total de 1865 élèves dans tout le Lycée d'Ebolowa Rural.

Nous avons porté le choix sur le lycée d'Ebolowa Rural pour plusieurs raisons parmi lesquelles :

- Le facile accès de l'administration et des élèves ;
- La proximité de l'établissement avec notre lieu de résidence ;
- La familiarité avec l'établissement pendant notre stage pratique.

### **3.2. Population de l'étude**

Rongere (1979, p.63) définit la population de l'étude comme « l'ensemble des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ». La population de l'étude désigne également l'ensemble différencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations (Aktouf, 1970). D'après Mucchielli (1988. P 16), la population de l'étude est « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête ». En d'autres termes, pour Tsafack (2004. P 7), « c'est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent des observations ».

C'est ce qu'on appelle population mère, de laquelle nous allons extraire un certain nombre d'individu précis qui répondent à certaines caractéristiques afin de constituer un groupe qui sera représentatif selon les éléments identifiés quant au problème de recherche. Pour ce travail de recherche, la population d'étude sera l'ensemble des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire général.

#### **3.2.1 La population cible ou apparente**

La population cible est définie comme l'ensemble des individus présentant les mêmes caractéristiques spécifiques dans le cadre d'une enquête. Ceux-ci ont les mêmes caractéristiques et sont soumis aux conditions de vie relativement semblables. Comme l'affirme Tsafack cité par Noundou Rosine, c'est la population souche ou parente qui englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude.

Dans ce cas précis, il s'agit de l'ensemble des élèves inscrits au premier cycle du Lycée d'Ebolowa Rural pour le compte de l'année 2020-2021.

#### **3.3.2 La population accessible**

La population accessible est un sous ensemble de la population cible à laquelle le chercheur a pu avoir accès. La population de cette étude est constituée du groupe humain qui correspond aux objectifs de l'étude. C'est donc l'ensemble des individus qui ont été effectués en observation



dans la population mère. Et c'est d'elle que nous allons extraire un certain nombre d'individus précis avec des caractéristiques précises afin de constituer un groupe qui sera représentatif selon les éléments identifiés quant au problème de recherche.

Dans le cas d cette étude, il s'agit des élèves inscrits dans les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> présentant un profil d'adaptation à risque.

### **3.3 Technique d'échantillonnage et échantillon**

Afin de constituer un échantillon, un ensemble de règles et de conduites doivent être suivies qui sont les techniques d'échantillonnage

#### **3.4.1 Technique d'échantillonnage**

La technique d'échantillonnage est une méthode permettant d'extraire de la population cible, les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. Selon Bacher cité par Rossi (1992 : 27) : « la technique d'échantillonnage a pour objet le choix dans une population définie que l'on veut décrire un certain nombre d'éléments qui devront représenter les mêmes caractéristiques que la population ». L'échantillonnage est donc un processus par lequel on choisit un nombre d'éléments ou d'individus dans une population donnée de telle sorte que ces éléments choisis soient représentatifs de la population mère.

L'échantillonnage permet de réduire à un nombre facilement manipulable la population de l'étude et de limiter ainsi la recherche à des dimensions réalistes. Il existe deux sortes de technique d'échantillonnage : les techniques d'échantillonnage non probabilistes (procédé de solution selon lequel chaque élément de la population n'a pas une probabilité ou une chance égale d'être choisi pour former l'échantillonnage typique ou par « choix raisonné » ou intentionnel (Depelteau, 2003) et les techniques probabilistes.

Ainsi, l'échantillon au centre de la présente recherche ne résulte pas d'une approche probabiliste mais plutôt d'une approche non probabiliste. Il s'agit bien d'un échantillon aléatoire probabiliste fait de manière aléatoire associé à des circonstances propres de notre recherche.

#### **3.4.2 L'échantillon**

L'échantillon est une fraction représentative d'une population ou d'un ensemble statistique. C'est donc un sous-groupe de la population à partir duquel nous pouvons généraliser

les résultats observés sur la population entière. Notre échantillon est donc constitué des élèves inscrits dans les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> au Lycée d'Ebolowa Rural pour le compte de l'année académique 2020-2021. C'est donc un échantillon constitué par sondage aléatoire systématique avec définition des quotas. L'échantillon de taille  $N = 113$  est composé de 45 % de filles et 55 % de garçons. Il s'agit d'adolescents de classes de quatrième (62 %) et troisième (38 %). Les élèves ont entre 13 et 16 ans ( $m = 14$  ;  $ET = 0,78$ ).

### **3.5 Procédure d'investigation**

Le questionnaire, anonyme, a été soumis aux élèves sous forme physique. La passation du questionnaire a eu lieu en salle informatique, sous la supervision des enseignants, qui devaient s'assurer de la confidentialité du travail réalisé par chaque élève. Aucun chercheur n'était présent lors de la passation.

### **3.6 Outils de collecte des données**

#### *Renseignements démographiques*

En début de questionnaire, il a simplement été demandé aux élèves de préciser leur genre, leur âge et leur classe.

#### *Relation enseignant- élève perçue par les élèves : STRS*

La *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) développée par Pianta et Nimetz (1991) est l'instrument de référence dans le champ de recherche portant sur la RAEE. Les deux dimensions principales sont la *chaleur* et le *conflit*. Cet auto-questionnaire existe en version enseignant (la RAEE est évaluée par les enseignants, et en version élève (la RAEE est évaluée par les élèves). Une version française à destination des élèves a été proposée par Larose, Bernier, Soucy et Duchesne (1999), elle-même reprise et validée avec des adolescents par Fallu et Janosz (2003). La sous-échelle *chaleur* regroupe neuf items et possède une bonne consistance (alpha de 0,84). La sous-échelle *conflit* regroupe également neuf items (alpha de 0,85). La stabilité temporelle est bonne également ( $r = 0,77$  et  $0,66$ ).

D'après les données recueillies à l'occasion de la présente étude, la version française de la STRS à destination des adolescents a de bonnes qualités psychométriques. Une analyse factorielle (factorisation en axes principaux, rotation *oblimin direct*) montre que les deux facteurs *chaleur* et *conflit*, qui apparaissent clairement d'après la méthode du coude de Cattell,

permettent à tous les items d'obtenir des saturations supérieures à 0,50 sur les facteurs souhaités. Les deux facteurs expliquent 46 % de la variance totale. Les alphas de Cronbach sont de 0,88 pour la sous-échelle *chaleur* et de 0,87 pour la sous-échelle *conflit*. Il n'y a pas de corrélation significative observée entre les deux sous-échelles.

### ***Echelle des trois systèmes de motivation : 3SM***

Il s'agit de l'échelle développée précédemment (cf. section 8). Elle évalue trois types de motivations : la motivation de sécurisation, la motivation d'innovation et la motivation de sécurisation parasitée. Chaque sous-échelle est composée de six items évalués sur une échelle de Likert en cinq points (de « 1 = pas du tout d'accord » à « 5 = tout à fait d'accord »).

### ***Echelle de souci empathique de l'indice de responsabilité individuelle : IRI***

Il s'agit de la sous-échelle de l'IRI. Les sept items sont cotés sur une échelle de Likert en cinq points (de « 1 = ne me décrit pas bien du tout » à « 5 = me décrit très bien »).

### ***Adaptation scolaire : résultats, projet et indiscipline***

L'adaptation scolaire a été évaluée à l'aide de différentes mesures. Tout d'abord, les élèves ont eu à donner leur moyenne générale, leur moyenne de maths et leur moyenne de français (notes entre 0 et 20). Ensuite, une variable *projet scolaire* a été ajoutée, en s'inspirant d'un item du questionnaire *Décisions*. Ce questionnaire évalue le risque de décrochage scolaire (Quirouette, 1988, cité par Doré-Côté, 2007). Il s'agit de demander aux élèves jusqu'où ils souhaitent poursuivre leurs études. Il y a quatre modalités de réponse : « 1 = le plus longtemps possible », « 2 = jusqu'au lycée », « 3 = partir vers une voie professionnelle rapidement » et « 4 = quitter l'école le plus vite possible ». Enfin, l'indiscipline scolaire a été évaluée à l'aide d'une sous-échelle du MASPAQ (voir ci-dessous) composée de cinq items cotés sur une échelle de Likert en quatre points.

Pour contrôler l'effet de variables qui pourraient être confondues, une variable de contrôle a été ajoutée : il a été demandé aux élèves s'ils avaient déjà redoublé, une ou plusieurs fois.

### ***Violence***

Le MASPAQ est un instrument de mesure de la conduite antisociale (LeBlanc, 1998). Les quatorze sous-échelles, correspondant à des types de comportements déviants, sont réparties en deux catégories : troubles du comportement et activités délinquantes. On trouve au sein de la première catégorie la sous-échelle *violence relationnelle*, composée de cinq items. La

sous-échelle *violence*, composée de douze items est insérée dans la deuxième catégorie. Ces deux sous-échelles ont été utilisées ici. Pour chaque item, il s'agit de préciser sur une échelle en quatre points si le comportement décrit a été réalisé, depuis le début de l'année scolaire, *jamais, une ou deux fois, plusieurs fois* ou *très souvent*.

## CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE

Pour analyser les données statistiques la version 22.0 de IBM SPSS Statistics a été utilisée.

### 4.1 Statistiques descriptives

Le tableau ci-après présente quelques indices statistiques pour la plupart des variables étudiées.

**Tableau 2 : Statistiques descriptives univariées pour les variables de l'étude**

Variables	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
SM2	113	1,00	5,00	3,58	0,75
SM1p	113	1,00	3,67	1,66	0,58
STRS <i>chaleur</i>	113	1,00	5,00	1,92	0,88
STRS <i>conflit</i>	113	1,00	4,78	2,38	1,00
Empathie	113	1,29	5,00	3,52	0,73
Indiscipline scolaire	113	1,00	4,00	1,50	0,55
Violence relationnelle	113	1,00	3,40	1,42	0,48
Violence	113	1,00	3,25	1,30	0,41
Projet de poursuite d'études	111	1,00	4,00	1,59	0,84

D'après l'analyse des statistiques bi-variées, le genre a un effet sur le *souci empathique* ( $t(111) = -2,23$  ;  $p < 0,005$ ), sur la *violence* ( $t(111) = 2,25$  ;  $p < 0,05$ ) et sur la *moyenne en français* ( $t(109) = -2,18$  ;  $p < 0,05$ ). Les filles ont des scores d'empathie plus élevés que les garçons ( $m = 3,69$  ;  $ET = 0,79$  vs  $m = 3,38$  ;  $ET = 0,67$ ), un score à l'échelle de *violence* plus faible ( $m = 1,20$  ;  $ET = 0,30$  vs  $m = 1,36$  ;  $ET = 0,47$ ) et une *moyenne en français* plus élevée ( $m = 12,6$  ;  $ET = 3,16$  vs  $m = 11,2$  ;  $ET = 3,76$ ).

Ensuite, l'âge, considéré comme une variable à quatre modalités, a un effet sur la *motivation de sécurisation parasitée* ( $F = 3,16$  ;  $p < 0,05$ ), sur l'*indiscipline scolaire* ( $F = 3,34$  ;  $p < 0,05$ ), sur la *moyenne générale* ( $F = 5,06$  ;  $p < 0,01$ ), sur la *moyenne en maths* ( $F = 6,36$  ;  $p < 0,001$ ), sur la *moyenne en français* ( $F = 3,11$  ;  $p < 0,05$ ) et sur le *projet de poursuite d'études* ( $F = 3,35$  ;  $p < 0,05$ ). Plus exactement, l'âge corrèle positivement avec le SM1p ( $r = 0,27$ ), avec l'*indiscipline scolaire* ( $r = 0,26$ ) et avec le désir de poursuivre ses études le plus longuement possible ( $r = -0,29$  ; cotation inversée). Par ailleurs, l'âge corrèle négativement avec les résultats scolaires ( $r$  allant de  $-0,21$  à  $-0,43$ ). En résumé, plus les élèves sont âgés et plus leur motivation de sécurisation parasitée est présente, plus ils déclarent de comportements indisciplinés, moins leurs résultats scolaires sont élevés et plus ils souhaitent poursuivre leurs études.

La classe a une influence sur le SM2 ( $t(111) = -2,34 ; p < 0,05$ ) et sur l'empathie ( $t(111) = -2,22 ; p < 0,05$ ). Les élèves de quatrième ont des scores SM2 plus faibles ( $m = 3,46 ; ET = 0,76$  vs  $m = 3,79 ; ET = 0,69$ ) et des scores d'empathie également plus faibles ( $m = 3,40 ; ET = 0,68$  vs  $m = 3,71 ; ET = 0,78$ ).

#### 4.2 Lien entre la STRS et les autres variables

En premier lieu, les corrélations entre les variables indépendantes (*chaleur* et *conflit*) et les variables dépendantes sont présentées dans la figure ....

**Tableau 3 : Corrélations entre la STRS et les variables d'adaptation psychosociale**

Corrélations	STRS <i>Chaleur</i>	STRS <i>conflit</i>
3 SM		
<b>SM2</b>	0,29*	Ns
<b>SM1p</b>	0,25**	0,37**
IRI <i>souci empathique</i> Adaptation scolaire	0,25**	Ns
<i>Moyenne générale</i>	Ns	(-0,26)**
<i>Moyenne français</i>	Ns	Ns
<i>Moyenne maths</i>	Ns	Ns
<i>Projet de poursuite d'études</i>	Ns	(-0,26)**
MASPAQ <i>indiscipline scolaire</i> Violence	Ns	0,38**
MASPAQ <i>violence relationnelle</i>	Ns	0,41**
MASPAQ <i>violence</i> ns <b>0,48**</b>		

\* =  $p < 0,05$     \*\* =  $p < 0,01$     ns = non significatif

Ensuite, plusieurs séries de régressions linéaires multiples hiérarchiques ont été réalisées pour examiner l'effet des variables indépendantes et des variables de contrôle sur les variables dépendantes : systèmes de motivation, empathie, adaptation scolaire et violence.

##### 4.2.1 STRS et SM2

Tout d'abord, la *motivation d'innovation* (SM2) a été régressée sur la STRS, après introduction dans un premier bloc des variables scolaires : *résultats*, *projet* et *indiscipline*. Concernant les résultats, seule la *moyenne générale* a été introduite pour éviter les risques de

multi-colinéarité (fortes corrélations avec les *moyennes en maths* et en *français*). La corrélation la plus élevée est celle qui associe le *projet de poursuite d'étude à l'indiscipline scolaire*

( $r = -0,40$ ). De plus, les VIF ne dépassent pas 1,37. Il semble qu'il n'y ait pas de risque de multi-colinéarité.

Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage la *motivation d'innovation* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 0,42$  ; ns). En revanche, lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *motivation d'innovation* ( $F = 3,04$  et  $3,30$  ;  $p < 0,05$  et  $0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable SM2 est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,01 à 0,10 ( $R = 0,32$ ). Cette différence est significative ( $\Delta F = 10,77$  ;  $p \leq 0,001$ ). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,10 à 0,13 ( $R = 0,32$ ). Cette différence est significative ( $\Delta F = 4$  ;  $p < 0,05$ ).

#### 4.2.2 STRS et SM1p

La procédure est la même que celle utilisée précédemment (STRS et SM2). Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc prédisent davantage la *motivation de sécurisation parasitée* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 3,49$  ;  $p < 0,05$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire le SM1p ( $F = 2,96$  et  $2,39$  ;  $p < 0,05$ ). La contribution de chaque bloc à la variable SM1p est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,058 à 0,065. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 1,35$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,065 à 0,066. Cette différence n'est pas non plus significative ( $\Delta F = 0,17$  ; ns).

#### 4.2.3 STRS et IRI

La procédure est la même que celle utilisée précédemment (STRS et SM2). Les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc ne prédisent pas davantage le *souci empathique* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 0,84$  ; ns). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire le *souci empathique* ( $F = 2,45$  et  $1,95$  ;  $p < 0,1$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *souci empathique* est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,02 à 0,083. Cette différence est significative ( $\Delta F = 7,13$  ;  $p < 0,01$ ). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,083 à 0,084. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,06$  ; ns).

#### 4.2.4 STRS et violence

Tout d’abord, concernant la *violence relationnelle* (première catégorie du MASPAQ, troubles du comportement), les résultats indiquent que les variables d’adaptation scolaire (l’*indiscipline scolaire* a été retirée et le *redoublement* ajouté) introduites dans le premier bloc ne la prédisent pas davantage qu’un modèle sans prédicteur ( $F = 2,67$  ; ns). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *violence relationnelle* ( $F = 1,96$  et  $5,7$  ;  $p < 0,1$  et  $p < 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *violence relationnelle* est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,06 à 0,07. Cette différence n’est pas significative ( $\Delta F = 1,03$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,07 à 0,21. Ici, la différence est significative ( $\Delta F = 19,31$  ;  $p \leq 0,001$ ).

Ensuite, concernant la *violence* de la deuxième catégorie du MASPAQ (catégorie des activités délinquantes), les résultats indiquent que les variables scolaires introduites dans le premier bloc (les mêmes que pour la *violence relationnelle*) la prédisent davantage qu’un modèle sans prédicteur ( $F = 3,92$  ;  $p < 0,05$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *violence* ( $F = 3,16$  et  $8,57$  ;  $p < 0,05$  et  $p < 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *violence* est résumée dans la figure 22. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,10 à 0,11. Cette différence n’est pas significative ( $\Delta F = 0,87$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,11 à 0,29. Cette fois, la différence est significative ( $\Delta F = 27,19$  ;  $p < 0,001$ ).

**Tableau 4 : Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d’adaptation psychosociale sur la STRS**

Variables dépendantes : STRS	SM2		SM1p		IRI		Violence relationnelle		Violence	
	R/R2	Variation de F	R/R2	Variation de F			R/R2	Variation de F	R/R2	Variation de F
Bloc 1 : adaptation scolaire	0,11/0,01	0,42 ns	0,24/0,058	3,49*	0,15/0,023	0,84 ns	0,24/0,06	2,27 ns	0,31/0,1	3,92*
Bloc 2 : <i>chaleur</i>	0,32/0,10	10,77***	0,26/0,065	1,35 ns	0,29/0,083	7,13**	0,26/0,07	1,03 ns	0,32/0,11	0,87 ns
Bloc 3 : <i>conflit</i>	<b>0,37/0,13</b>	<b>4*</b>	<b>0,26/0,066</b>	<b>0,17 ns</b>	<b>0,29/0,084</b>	<b>0,06 ns</b>	<b>0,46/0,21</b>	<b>19,32***</b>	<b>0,54/0,29</b>	<b>27,19***</b>

ns = non significatif \* =  $p < 0,05$  \*\* =  $p < 0,01$  \*\*\* =  $p \leq 0,001$



#### 4.2.5 STRS et adaptation scolaire

Les variables d'adaptation scolaire ont été régressées sur la STRS, après introduction dans un premier bloc de la variable contrôle scolaire *redoublement*. La corrélation la plus élevée est celle qui associe le redoublement à la *chaleur* de la RAEE ( $r = 0,19$ ). De plus, les VIF ne dépassent pas 1,07. Il semble donc qu'il n'y ait pas de risque de multi-colinéarité.

Les résultats indiquent que la variable *redoublement* introduite dans le premier bloc prédit davantage la *moyenne générale* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 10,93$ ;  $p \leq 0,001$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *moyenne générale*. ( $F = 5,85$  et  $5,76$  ;  $p \leq 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *moyenne générale* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,09 à 0,10. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,79$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,10 à 0,14. Cette différence est significative ( $\Delta F = 5,12$  ;  $p < 0,05$ ).

Ensuite, les résultats indiquent que la variable *redoublement* introduite dans le premier bloc prédit davantage la *moyenne en français* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 4,20$  ;  $p < 0,05$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *moyenne en français* ( $F = 2,39$  et  $2,28$  ;  $p \leq 0,1$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *moyenne générale* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,036 à 0,042. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,6$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,042 à 0,059. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 2,012$ ; ns).

D'autre part, les résultats indiquent que la variable *redoublement* introduite dans le premier bloc prédit davantage la *moyenne en maths* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 12,23$  ;  $p < 0,01$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la *moyenne en maths*. ( $F = 6,27$  et  $4,17$  ;  $p < 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *moyenne en maths* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,099 à 0,102. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,38$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,102 à 0,103. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,08$  ; ns).

De plus, la variable *projet de poursuite d'étude* a été régressé sur la STRS, après introduction dans un premier bloc des variables scolaires de contrôle : *redoublement* et *moyenne générale*. Les résultats indiquent que les variables introduites dans le premier bloc prédisent davantage le *projet de poursuite d'études* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 18,26$  ;  $p < 0,001$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la variable ( $F = 12,1$  et  $10,13$  ;  $p < 0,001$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *projet de*

*poursuite d'études* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) fait passer le  $R^2$  de 0,23 à 0,24. Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,08$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,25 à 0,27. Cette différence est significative ( $\Delta F = 3,43$  ;  $p < 0,1$ ).

Enfin, la variable *indiscipline scolaire* a été régressée sur la STRS, après introduction dans un premier bloc des variables de contrôle scolaires : *redoublement* et *moyenne générale*. Les résultats indiquent que les variables de contrôle introduites dans le premier bloc prédisent davantage *l'indiscipline scolaire* qu'un modèle sans prédicteur ( $F = 6,64$  ;  $p < 0,01$ ). Lorsque la STRS est introduite (bloc 2 et bloc 3), le modèle permet alors de mieux prédire la variable ( $F = 4,40$  et  $6,81$  ;  $p < 0,01$ ). La contribution de chaque bloc à la variable *indiscipline scolaire* est résumée dans la figure 23. Le second bloc (*chaleur*) ne fait pas évoluer le  $R^2$ . Cette différence n'est pas significative ( $\Delta F = 0,003$  ; ns). Le troisième bloc (*conflit*), fait passer le  $R^2$  de 0,11 à 0,20. Cette différence est significative ( $\Delta F = 12,63$  ;  $p \leq 0,001$ ).

**Tableau 5 : Résultats des régressions linéaires multiples hiérarchiques des variables extrascolaires d'adaptation psychosociale sur la STRS**

Variables dépendantes : STRS	Moyenne générale		Moyenne français		Moyenne maths		Projet poursuite d'études		Indiscipline scolaire	
	R/R2	Variation de F	R/R2	Variation de F			R/R2	Variation de F	R/R2	Variation de F
Bloc 1 : redoublement	0,29/0,09	10,93**	0,19/0,036	4,2*	0,32/0,099	12,23**	0,48/0,23	33,96***	0,33/0,11	6,66**
Bloc 2 : <i>chaleur</i>	0,31/0,10	0,79 ns	0,20/0,042	0,60 ns	0,32/0,102	0,38 ns	0,49/0,24	0,16 ns	0,33/0,11	0,003 ns
Bloc 3 : <i>conflit</i>	0,37/0,14	5,12*	0,24/0,059	2,01 ns	0,32/0,103	0,08 ns	0,52/0,27	4,5 ns	0,45/0,20	12,63**

ns = non significatif \* =  $p < 0,05$  \*\* =  $p < 0,01$  \*\*\* =  $p < 0,001$

## CHAPITRE 5 : DISCUSION DES RESULTATS

Les résultats obtenus mettent en lumière différents points. Tout d'abord, la STRS (à travers la dimension *chaleur* pour une grande part mais par la dimension *conflit* également) explique, après contrôle des variables scolaires, plus de 10 % de la variance de la *motivation d'innovation*. En revanche, il semble qu'elle n'ait pas d'effet sur la *motivation de sécurisation parasitée*. La corrélation observée entre le SM1p et la dimension *conflit* ( $r = 0,39$ ) s'explique alors par les variables scolaires avec lesquelles la STRS est confondue (*résultats*, *projet* et *indiscipline*). Ensuite, la STRS (dimension *chaleur* essentiellement) explique une amélioration de la prédiction de la variance du *souci empathique* de 6 %. Cette valeur est proche de la corrélation observée ( $r = 0,25$  entre *chaleur* et *souci empathique*), ce qui semble en adéquation avec l'absence de valeur prédictive des variables de contrôle scolaires sur l'empathie.

Par ailleurs, la STRS (essentiellement la dimension *conflit*) permet un accroissement de prédiction de 15 % pour la variance de l'échelle de *violence relationnelle* et de 28 % de celle de l'échelle de *violence*. Les corrélations observées vont dans le sens des résultats des régressions et seule la dimension *conflit* corrèle avec les échelles de violence ( $r = 0,41$  et  $0,48$ ). En outre, les variables de contrôle scolaires ne permettent pas de prédiction significative des résultats obtenus aux échelles de violence.

Les régressions des variables de résultats scolaires sur la STRS, une fois la variable contrôle *redoublement* introduite, ne donnent pas de résultats significatifs, sauf pour la *moyenne générale* (quelques pourcents de variance expliquée). La variable *projet de poursuite d'études* se laisse légèrement prédire par la dimension *conflit* (2 % de variance expliquée) : plus la relation est conflictuelle, moins l'élève envisage la poursuite d'études longues. L'*indiscipline scolaire* est donc la variable scolaire qui se laisse le mieux prédire par la STRS puisque 9 % de la variance de l'indiscipline est prédite par la dimension *conflit*.

En somme, les résultats mettent en évidence deux types d'effet. Le premier concerne la dimension *chaleur* qui permet de prédire une part de la variance des variables positives, telles que la *motivation d'innovation* ou le *souci empathique*. Plus la RAEE est chaleureuse et plus les élèves présentent des scores de *motivation d'innovation* et de *souci empathique* élevés. Le second type d'effet concerne la dimension *conflit*, prédictive des variables négatives, comme l'*indiscipline scolaire* ou la *violence*. Plus la RAEE est conflictuelle et plus les élèves présentent des scores d'*indiscipline scolaire* et de *violence* élevés.

Les résultats obtenus sont cohérents avec ceux des études longitudinales mentionnées lors de la recension (*cf.* section 2.2). En effet, Eccles, Lord et Midgley (1991) ont montré l'impact de la RAEE sur la motivation scolaire. Hascher et Hagenauer (2011) mesurent également de fortes corrélations négatives (pratiquement  $-0,50$ ) entre la RAEE et l'absence de motivation pour l'école. Rueger, Malecki et Demaray (2010) observent des résultats similaires : le soutien émotionnel des enseignants corrèle négativement avec l'attitude des adolescents envers l'école. A côté de ces études longitudinales, des études corrélationnelles ont également mis en évidence l'effet positif du soutien enseignant sur la motivation intrinsèque (Makri-Botsari, 2001) dont la proximité avec le SM2 a été discuté plus haut (*cf.* section 3.1) : les corrélations observées (voisines de  $0,30$ ) sont cohérentes avec celle observée ici entre la dimension *chaleur* et le SM2.

Crosnoe et Elder (2004) ont évalué les comportements déviants à l'école (mesure très proche de l'*indiscipline scolaire*) et observé un lien avec la RAEE. De même, You et Sharkey (2009) identifient l'effet de la RAEE sur le désengagement scolaire et Wang et Dishion (2012) sur les problèmes de comportement à l'école. D'autres études ont évalué la déviance hors de l'école et établi un lien significatif avec la RAEE, tel que celui observé ici : Catalano,

Haggerty, Oesterle *et al.* (2004), Guigère, Morin et Janosz (2011), Liljeberg, Eklund, Fritz *et al.* (2011), McNeely et Falci (2004), Overbeek, Biesecker, Kerr *et al.* (2006), Tiet, Huizinga et Byrnes (2010), Wang et Dishion (2012) ainsi que Wang, Brinkworth et Eccles (2013). En outre, Rudasill, Reio, Stipanovic *et al.* (2010), parce qu'ils ont utilisé la STRS, ont pu montrer que la dimension *conflit* a plus d'impact sur les comportements à risques que la dimension *chaleur*. De même, Guigère, Morin et Janosz (2011) observent que seule la dimension *conflit* est prédictive des comportements déviants et de la délinquance (2 % de variance expliquée). Cela est conforme aux observations réalisées ici, où la dimension *conflit* est davantage prédictive des variables dépendantes négatives que la dimension *chaleur*.

Concernant l'empathie, les résultats de la présente étude, montrent que l'empathie des élèves est plus importante lorsque la relation affective avec les enseignants est meilleure.

Pour ce qui est des résultats scolaires, ceux de cette étude semblent modérés et ne viennent pas beaucoup étayer la littérature sur le sujet, pourtant abondante, puisqu'il n'apparaît qu'un seul lien significatif modeste entre la STRS et les *résultats scolaires* (4 % de la variance des *résultats scolaires* est prédite par la dimension *conflit*) une fois l'effet du redoublement contrôlé.

Enfin, les résultats obtenus ici mettent en évidence un lien entre le *conflit* et le *projet de poursuite d'étude*. Hallinan (2008) a également montré le lien entre le soutien enseignant et le goût pour l'école ( $r = 0,23$ ), qui pourrait expliquer partiellement le désir de poursuite d'études. Par ailleurs, Davidson, Gest et Welsh (2010) ont évalué l'effet de la RAEE sur l'adaptation à l'école, mesurée par exemple à travers le sentiment d'appartenance à l'école ( $r \approx 0,20$ ), qui doit lui-même incité les élèves à poursuivre leurs études. Les résultats modérés de cette contribution sont donc conformes à ceux de la littérature.

La première série de résultats, obtenue auprès d'élèves du Lycée d'Ebolowa Rural met en évidence certaines relations. La sous-échelle *chaleur* permet de prédire des variables positives, comme la *motivation d'innovation* et le *souci empathique*. De manière théorique, cela peut être vu comme une activation des systèmes d'exploration et de *caregiving* des élèves, consécutive à la désactivation du système d'attachement, puisque la sécurité affective est prise en charge par le système de *caregiving* des enseignants. Il s'agit de l'équilibre dynamique décrit, où le système de *caregiving* de l'adulte peut provoquer une désactivation du système d'attachement de l'enfant, l'important étant que l'un des deux systèmes soit actif et prenne en charge la sécurité de l'enfant (Cassidy, 2000).

La sous-échelle *conflit* est quant à elle associée à des variables négatives, comme l'*indiscipline scolaire* ou la *violence*. Giguère, Morin et Janosz (2011) ont tiré une conclusion similaire :

« Il apparaît que la présence de troubles du comportement en début d'adolescence dépende plus particulièrement des expériences personnelles négatives de socialisation vécues individuellement par les élèves au contact de leurs enseignants que de la qualité globale des relations élèves-adultes dans l'école. Moins l'élève vit personnellement de conflit avec ses enseignants, moins il tendra à présenter des troubles du comportement. » (p. 41)

Les auteurs qui ont écrit ces lignes ont montré que la RAEE n'agissait pas de la même manière au niveau préventif et au niveau curatif. D'après leurs résultats, seul le *conflit*, ou plus exactement son absence, a un effet préventif. En revanche, une *chaleur* importante et un faible *conflit* peuvent avoir un effet curatif, c'est-à-dire un effet sur les adolescents qui sont déjà entrés dans les problématiques de violence. De la même manière, Fallu et Janosz (2003) ont remarqué que seuls les élèves à risque de décrochage scolaire bénéficient de la *chaleur* alors que tous les élèves subissent les effets délétères du *conflit*. Cela pourrait laisser penser que les présents résultats, qui ne mettent en évidence qu'un lien entre le *conflit* et les variables négatives (*indiscipline scolaire* et *violence*), ont été obtenus auprès d'élèves qui ne sont pas installés dans la marginalité sociale. Cela semble cohérent, puisqu'il s'agit d'élèves de collège qui n'ont pas décroché du système scolaire.

La seconde série de résultats, obtenue auprès d'élèves, met en évidence d'autres relations. La sous-échelle *chaleur* n'a d'intérêt prédictif que pour le *projet de poursuite d'études* et, négativement, pour la *violence relationnelle* et l'*indiscipline scolaire*. La sous-échelle *conflit* corrèle avec le SM1p, la *violence relationnelle*, l'*indiscipline scolaire* et le *projet de poursuite d'études*. Ces résultats, présentent quelques spécificités : le lien entre STRS et SM2 n'a pas été retrouvé, ni celui avec le *souci empathique*. En revanche, les deux sous-échelles de la STRS ont un intérêt prédictif sur l'*indiscipline scolaire* et la *violence*. Si l'on se fie aux analyses des auteurs cités plus haut (Giguère, Morin & Janosz, 2011), l'effet de la dimension *chaleur*, qui se joint ici à la dimension *conflit* pour prédire les variables négatives, peut s'expliquer par les caractéristiques de l'échantillon d'élèves. En effet, la particularité de la population des élèves de notre étude, qui a déjà été évoquée brièvement, les rend plus sensibles à la RAEE en général et donc à la dimension *chaleur* en particulier. D'ailleurs, une comparaison des statistiques univariées obtenues auprès des deux populations d'élèves indique des scores plus importants des élèves de SEGPA sur les variables négatives : 2,11 vs 1,66 pour le SM1p, 1,57 vs 1,50 pour

l'*indiscipline scolaire*, 1,84 vs 1,42 pour la *violence relationnelle* et 1,49 vs 1,30 pour la *violence*.

De plus, un lien important apparaît entre la STRS et la *motivation de sécurisation parasitée* ainsi que le *projet de poursuite d'études*. Comme cela a été vu, les résultats s'accordent plutôt bien avec la littérature internationale sur le sujet. Le lien avec la *motivation de sécurisation parasitée* (SM1p) apporte cependant de nouveaux éléments de compréhension, puisqu'aucune mesure de ce type précis n'avait été mobilisée jusque-là. Les élèves en conflit avec l'enseignant se trouvent dans une situation susceptible de renforcer leur insécurité affective et leur SM1p. En même temps, il se peut que l'effet soit bidirectionnel et que les élèves les plus insécurisés entrent davantage en conflit avec leur enseignant. On reconnaît à cet endroit la « circularité » ou le « cercle vicieux » que les enseignants peuvent partiellement prévenir par leur amour compassionnel, même avec les jeunes les plus difficiles. Une phrase de Gouldner (2008) résume cette idée, en évoquant la norme de bonté (vs norme de réciprocité) qui caractérise l'altruisme et, finalement, l'amour compassionnel :

*« Il n'y a pas plus sûr moyen de briser le cercle vicieux dans lequel se trouve prise une relation sociale que de donner quelque chose contre rien. »* (p. 85)

L'examen de la littérature sur la RAEE et ses effets a montré qu'aucune étude quantitative n'avait été réalisée au Cameroun jusqu'à présent. Grâce aux résultats obtenus ici, il peut être soutenu que les effets bénéfiques de la RAEE ne sont pas une spécificité anglo-saxonne, ce que les études qualitatives avaient déjà suggéré. Par ailleurs, les résultats ont permis d'avancer dans deux directions peu explorées jusque-là. Tout d'abord, la mise en relation de la STRS avec l'*Inventaire d'attachement aux parents* et avec les variables d'adaptation psychosociale n'a apporté aucun argument majeur en faveur d'un rôle compensateur de la RAEE sur les carences affectives familiales : l'effet de la RAEE n'est pas modéré par l'attachement aux parents.

Ensuite, l'effet de la multiplicité des RAEE a été testé de deux manières. En créant de nouvelles variables (STRS *moyenne* et STRS *max*), il n'a d'abord pas été possible de différencier l'effet cumulatif de l'effet d'un « enseignant qui compte ». En revanche, en introduisant dans les régressions hiérarchiques les différentes STRS, il a été possible d'observer un effet cumulatif des différentes RAEE. Ce n'est donc pas d'avoir une relation, positive ou négative, avec un seul enseignant qui a des effets positifs ou négatifs ; c'est bien l'ensemble des relations avec les enseignants qui est susceptible d'influencer l'adaptation psychosociale des adolescents.

### Un changement de regard sur la fonction enseignante

Les résultats obtenus viennent compléter la littérature déjà abondante sur la RAEE. Ils indiquent que les relations avec tous les enseignants sont importantes et pas uniquement pour les élèves qui auraient des carences affectives au niveau familial. L'amour compassionnel des enseignants est un moyen de soutenir l'établissement de relations de meilleure qualité avec les adolescents. Fehr et Sprecher (2008) ont soutenu qu'il n'existe pas de « *dark side of compassionate love* », c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'inconvénients à ressentir de l'amour compassionnel. Cela semble aussi s'appliquer dans le champ de l'enseignement. Neill (1966) disait :

« *L'éducation sera une vaste farce tant que nous ne mettrons pas dans nos écoles des hommes et des femmes qui aiment et comprennent les enfants.* » (p. 49)

Ici, dans un contexte différent, il peut être soutenu que l'éducation a tout à gagner à s'appuyer sur l'amour des enseignants pour favoriser la RAEE, cette dernière favorisant, par suite, l'adaptation psychosociale des adolescents.

Dans ce contexte, les discours qui contestent l'intérêt de la dimension affective relationnelle à l'école sont des discours qui, parce qu'ils négligent les résultats empiriques, semblent plutôt théoriques ou idéologiques. Le silence des instructions officielles sur cette thématique apparaît finalement en décalage avec les connaissances actuelles. Si ce silence a pour vocation de ménager les uns ou les autres, engagés dans la polémique, il risque aussi de fournir un terreau pour le maintien de cette polémique. Au contraire, faire état des résultats sur la question pourrait permettre de dépassionner le débat en transformant la dimension affective en un objet de réflexion professionnelle. A ce titre, le livre de Clerget (2012) intitulé *Réussir à l'école : une question d'amour ?* Semble bien insuffisant. En effet, malgré un titre aussi évocateur et la volonté assumée de réhabiliter les émotions à l'école, il n'évoque pas l'amour des enseignants pour leurs élèves.

Contre la polémique sur la dimension affective, les constats faits ici sont de nature à faire adopter une perspective relationnelle en éducation (Baker & Bridger, 1997 ; Myers & Pianta, 2008). Selon cette approche, la fonction du système éducatif est avant tout de permettre l'établissement de relations sociales de qualité, notamment entre enseignants et élèves. Or une politique éducative qui néglige cette dimension risque de créer un contexte peu favorable à l'établissement de relations sécurisantes qui semblent permettre une meilleure adaptation des adolescents. Il se trouve justement qu'un rapport très récent (22 septembre 2014) rédigé par



Unicef France vient de montrer que 20 % des adolescents (12-18 ans) disent ressentir de la peur face aux adultes qu'ils rencontrent à l'école, ce qui a un impact sur leur souffrance psychologique. De plus, environ 50 % seulement des enfants et adolescents estiment pouvoir raconter leurs problèmes à un adulte qu'ils apprécient au sein de l'établissement (Unicef, 2014). Les résultats de l'enquête PISA de 2009 (OCDE, 2011) indiquent également que la France se situe en-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE pour ce qui est de la RAEE évaluée par les adolescents de quinze ans. La RAEE est donc bien un enjeu actuel pour le système éducatif français. Surtout, dans un contexte politique où l'actuel président de la république a fait de la lutte contre le décrochage scolaire une priorité gouvernementale, il semble indispensable de considérer l'importance des relations sociales à l'école et dans l'enseignement secondaire.

Pour développer l'attitude d'amour des enseignants et la RAEE, un certain nombre de préconisations ont été formulées. Pour Noddings (1984) et Pianta (1998), il convient de fractionner l'emploi du temps le moins possible pour augmenter les contacts entre un enseignant et ses élèves. De même, il faudrait favoriser un suivi plus long, où les enseignants pourraient garder leurs élèves plusieurs années consécutives. Bergin et Bergin (2009) conseillent également d'assurer la « continuité des personnes et des lieux ». Ongari (2008), dans un contexte un peu différent, explique justement l'échec du placement en foyer à changer les représentations d'attachement des adolescents par le *turnover* trop important des professionnels.

De plus, l'institution doit favoriser des écoles et des classes de petite taille pour augmenter le contact enseignant-élève. Les activités extracurriculaires (Bergin et Bergin, 2009) ou le développement d'une culture de la coopération en substitution à une culture de la compétition (Gendron, 2003) favorisent la RAEE. Une « école de l'instruction » (Lafforgue & Lurçat, 2007) à visée élitiste aurait l'effet inverse. L'approche relationnelle peut donc s'opposer, à court terme, à une politique de restriction des budgets de l'éducation.

Surtout, la culture institutionnelle doit faire une place à la relation affective. Pour cela, le tabou de l'amour doit être dépassé. Et pour être dépassé, il doit être analysé : comment l'expliquer ? Certaines hypothèses ont déjà été soumises. La première explique le rejet de la dimension affective par les enseignants à partir de l'organisation du travail qu'ils subissent. Le manque de temps pour les contacts individuels, en particulier, pourrait conduire à un rejet de la dimension affective de manière à réduire la dissonance qu'introduirait au contraire la valorisation de la RAEE, rendue matériellement difficile à entretenir (Ballière, 2011). Graber et Mitcham (2008) ont justement remarqué que la pression temporelle en contexte professionnel tend à diminuer la compassion.

Un autre point est de la plus grande importance. La RAEE est une relation asymétrique. Or le manque de réciprocité peut être une source de frustration et de difficultés (Goldstein & Lake, 2000). Underwood (2002) évoque même le risque d'épuisement professionnel lié à l'oubli de ses besoins propres chez ceux qui se consacrent aux besoins des autres. Pour Greenglass, Fiksenbaum et Burke (1996) qui ont étudié cette thématique, le manque de soutien social est un facteur d'épuisement chez les enseignants. Le soutien social au travail favorise l'amour compassionnel. Si donc le tabou de l'amour est une manière de se protéger contre le risque d'épuisement ou de manque de reconnaissance, une institution qui fournirait aux enseignants du soutien et de la reconnaissance pour leur engagement les autoriserait également à évoquer davantage leur fonction affective. Ces éléments peuvent être rapprochés des conclusions de Pezet, Villatte et Logeay (1993) qui remarquent que le rejet de la dimension affective par les travailleurs sociaux est une manière de minimiser l'aspect vocationnel de leur profession pour mettre en avant leur technicité et leur professionnalisme. Par conséquent, la reconnaissance des professionnels, qui pourrait libérer l'expression de leurs propres émotions, dépasse le cadre de l'institution et doit sans doute être pensée dans un contexte social plus global. Les travaux politiques sur le *care*, qui visent justement sa réhabilitation à partir de la reconnaissance de sa centralité dans la vie humaine, prennent ici tout leur sens. Un changement de culture dans les institutions éducatives passe donc par la reconnaissance de l'importance de la relation affective adulte-adolescent mais également par la prise de conscience des besoins de sécurisation des professionnels chargés du soutien affectif des adolescents ainsi que la prise de conscience du rôle des collègues et supérieurs dans cette sécurisation.

Enfin, une autre manière de dépasser le tabou de la relation affective à l'école est d'informer les acteurs de l'éducation de l'état de la recherche sur le sujet. Owens et Ennis (2005) proposent d'introduire dans la formation initiale des enseignants les résultats des recherches sur la RAEE. Mais les ESPE actuelles sont-elles prêtes à modifier les programmes de formation pour aller dans ce sens ? Les enseignants ou éducateurs rencontrés à l'occasion de formations professionnelles ces dernières années ont très souvent remarqué, à l'exposé des présents résultats, que c'était la première fois que le sujet de la relation affective était discuté sans tabou. Parfois, ils profitent même de l'occasion pour s'insurger contre le silence sur les émotions dans l'institution. Ce point est donc central et les présents travaux pourraient apporter leur contribution dans la formation des enseignants.

## CONCLUSION

Depuis deux décennies, les travaux quantitatifs sur la RAEE s'accumulent. Ces travaux, et en particulier ceux qui utilisent des données longitudinales, argumentent tous en faveur de l'importance de la dimension affective de la relation enseignant-élève. Des relations affectivement chaleureuses et peu conflictuelles ont des effets positifs aussi bien sur les résultats et attitudes scolaires que sur les comportements en dehors de l'école. Parmi ces études, celles qui ciblent un public d'adolescents sont moins nombreuses que celles qui portent sur des élèves du primaire mais produisent néanmoins des résultats significatifs et consensuels. Ces derniers sont suffisants pour s'interroger sur la pertinence du débat autour de la question de la relation affective dans l'enseignement ainsi que sur le caractère tabou du sujet. L'hypothèse qu'il s'agit d'une controverse idéologique liée à des positions politiques a donc été avancée.

Les résultats du présent travail apportent une contribution dans ce domaine de recherche. Tout d'abord, ils ont permis une réplique des études quantitatives sur les effets positifs de la RAEE. Les échantillons utilisés ont permis de montrer un effet de la RAEE sur l'adaptation psychosociale des adolescents : elle soutient la motivation d'innovation, l'empathie, le projet de poursuite d'études et, plus modérément, les résultats scolaires. De plus, elle protège contre la motivation de sécurisation parasitée, contre l'indiscipline scolaire et contre la violence en dehors de l'école. Par ailleurs, les résultats de ce travail indiquent, et c'est là une nouveauté, que les RAEE établies avec différents enseignants ont des effets cumulatifs : meilleures sont les relations avec l'ensemble des enseignants, meilleure est l'adaptation psychosociale des adolescents. Par conséquent, les études futures devraient tenir compte des relations avec l'ensemble des enseignants. En outre, aucun argument en faveur du rôle compensateur de la RAEE sur les carences affectives familiales n'a été produit. L'hypothèse d'un effet cumulatif entre relations aux parents et relations aux enseignants n'est donc pas infirmée.

Au vu de l'importance de la RAEE sur le développement et l'adaptation des élèves, quelques études commencent à s'intéresser à ses déterminants (Yoon, 2002 ; Crosnoe, Johnson et Elder, 2004 ; McDonald Connor, Son, Hindman *et al.*, 2005 ; Barile, Donohue, Anthony *et al.*, 2012) aussi bien en dehors de l'école, au niveau sociodémographique, familial ou personnel, qu'au sein de l'école, au niveau organisationnel ou au niveau des enseignants. Ce dernier facteur a été très peu étudié. En évaluant l'effet de l'engagement affectif des professionnels sur la RAEE, les présents travaux tentent donc de combler cette lacune. Le concept invoqué est celui d'amour compassionnel. Une fois rendu opérationnel, il s'est montré pertinent pour prédire la RAEE. L'un des intérêts du concept d'amour compassionnel est la possibilité de son intégration

à la théorie de l'attachement : c'est une attitude qui exprime le système de *caregiving*. De plus, il s'intègre aussi à la théorie des trois systèmes de motivation : l'amour compassionnel est alors une expression de la motivation d'innovation des enseignants qui tend à satisfaire les besoins de sécurisation des adolescents. Il peut ainsi être rapproché du postulat de cohérence de Favre (2010). L'importation du concept d'amour compassionnel en éducation n'est donc pas étrangère à des approches théoriques qui se sont déjà montrées pertinentes.

Enfin, les présents travaux montrent l'intérêt d'une utilisation interactionnelle de la théorie de l'attachement, c'est-à-dire à partir d'une interaction entre les systèmes comportementaux de différents individus et non uniquement d'une analyse de la dynamique des systèmes chez un seul individu (Feeney & Van Vleet, 2010).

### **Limites et perspectives**

Certaines limites à ce travail apparaissent, suggérant des pistes pour poursuivre. Tout d'abord, les résultats obtenus sont des résultats corrélacionnels qui mériteraient d'être complétés. Par exemple, une étude longitudinale pourrait donner davantage d'informations sur la direction causale du lien entre amour compassionnel et RAEE. Une autre solution consisterait à évaluer l'amour compassionnel des enseignants avant la rentrée scolaire et à faire évaluer la RAEE par les élèves plus tard dans l'année : de cette manière, il ne serait pas possible d'interpréter l'amour compassionnel enseignant comme une conséquence des RAEE dans leurs classes.

Ensuite, d'autres limites concernent la portée des résultats : certaines précautions s'imposent. La revue de la littérature réalisée met en évidence des études dont les résultats sont significatifs mais restent modérés. En effet, les études, s'appuyant sur des stratégies de régression linéaire ou de modélisation par équations structurelles, font état de résultats qui indiquent que la RAEE au temps 1 n'explique en général que quelques pourcents de la variance des variables éducatives au temps 2. Si cela peut se comprendre au vu de la durée des études (jusqu'à quatorze ans pour la plus longue), il n'en demeure pas moins que la relation n'est qu'un facteur parmi d'autres, nombreux, qui déterminent les effets scolaires et extrascolaires chez les adolescents : la RAEE est un élément favorable mais elle ne fait pas tout. De plus, les enseignants ne sont pas seuls responsables de la qualité de la RAEE (*cf.* section 2.2.6). Il n'est donc pas question de profiter des présents résultats pour attribuer aux enseignants toute la responsabilité de l'adaptation psychosociale de leurs élèves.

De plus, il faut également noter que la théorie de l'attachement ou la théorie des trois systèmes de motivation, qui ont le mérite de donner à comprendre l'importance de la dimension affective, ne sont pas suffisantes pour décrire intégralement les effets de la relation entre les enseignants et les élèves (Davis, 2003). Sinon, comment expliquer la différence, pour la réussite scolaire d'un adolescent, entre le fait d'avoir un mentor naturel (choisi par l'adolescent lui-même et non désigné au sein de l'établissement scolaire) qui soit enseignant ou qui ne le soit pas (Fruith & Wray-Lake, 2013) ? La relation affective n'est pas seule en jeu puisque l'effet positif d'un mentor non enseignant est moins important : la dimension pédagogique a aussi un rôle. Darling, Hamilton et Niego (1994), ainsi que Montemayor et Gregg (1994), dénoncent à ce propos les travaux qui ne s'intéressent aux relations jeunesadultes qu'à travers le prisme de la dimension affective. Pour eux, la relation est avant tout caractérisée par le soutien instrumental et se limite au domaine académique. Si les présents travaux pointent les limites de tels propos, ils ne sauraient pour autant laisser penser que la dimension de la sécurité affective est suffisante pour décrire intégralement la fonction enseignante. Comme le dit Charlet (2011), les sentiments en éducation sont nécessaires mais pas suffisants.

Enfin, il pourrait être intéressant d'améliorer la compréhension du tabou qui entoure la relation affective dans les institutions éducatives. Interroger des professionnels sur ce qui peut précisément les freiner sur la question de la RAEE pourrait être fructueux. Pour comprendre l'enjeu autour de cette question, il est certes nécessaire de s'interroger sur la conception de la fonction enseignante mais il paraît également important de questionner la conception que les professionnels se font des élèves. Favre (2010) propose à cet effet le concept de sujet élève, qui implique un certain nombre d'attitudes de la part de l'enseignant, notamment la prise en considération des besoins de reconnaissance et de sécurisation des adolescents. Parler de sujet élève est une proposition heuristique qu'il serait intéressant d'examiner plus avant.

### **Au-delà de l'enseignement**

Les résultats obtenus intéressent l'enseignement. Ils suggèrent aussi des pistes de recherche dans le champ plus général de l'éducation et du travail social. L'amour compassionnel des professionnels y a-t-il le même intérêt ? Au vu de l'importance des relations en éducation spécialisée et dans le travail social (Gaberan, 2003 ; Amadio & Bringout, 2011 ; Ballière, 2011 ; Rigaud, 2011), l'hypothèse que l'engagement affectif des professionnels y produit un effet positif peut être avancée. Enfin, ce travail ouvre un débat bien plus vaste sur les relations humaines en général, c'est-à-dire au-delà de la sphère des métiers de l'éducation et du travail

social. Les cadres théoriques invoqués ont d'ailleurs tous des applications hors du champ de l'éducation. Par exemple, la théorie de l'attachement est utilisée pour analyser les relations amicales (Dugravier, Guedeney & Mintz, 2006), les relations amoureuses (Banse & Rebetz, 2008) et d'autres types de relations moins classiques comme la relation au *leader* en entreprise (Mayeseless, 2010). Elle a aussi été mobilisée de manière originale, par exemple pour étudier l'attachement aux lieux (Debenedetti, 2005).

La théorie des trois systèmes de motivations a également été appliquée hors du champ de l'éducation dans lequel elle a été initialement pensée. Elle s'avère utile à la compréhension du dogmatisme, de l'addiction aux certitudes et, en fin de compte, à la compréhension de la liberté humaine (Favre, 2013) :

*« L'utilisation de notre modèle avec trois types de motivation permet de se représenter un être humain libre, il a la possibilité d'immoler sa liberté avec la motivation d'addiction. J'ai d'ailleurs tenté de montrer à travers mes travaux et ceux d'autres chercheurs que la plupart des humains pouvaient sortir des conduites addictives en changeant, suite à des crises personnelles, de système de motivation prédominant. » (p. 73-4)*

Enfin, l'amour compassionnel a été appliqué à différents champs et semble utile pour comprendre un des aspects positifs des relations humains. Au-delà de la question de l'enseignement et de l'éducation, ce travail s'ouvre finalement sur la question de la vie collective et propose une vision optimiste qui satisfait bien à la définition de la psychologie positive que Lecomte emprunte à Gable et Haidt (cités par Lecomte, 2012, p. 28) : elle est « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions ». Les théories mobilisées ainsi que le concept d'amour compassionnel contribuent à la compréhension de ce fonctionnement optimal. Ils œuvrent donc à la réalisation de l'un des objectifs que Seligman et Csikszentmihalyi (2000) assignent à la psychologie, rappelant qu'elle ne se limite pas à la compréhension des troubles et pathologies : cet objectif vise à « rendre la vie de tous meilleure » (p. 6).

## BIBLIOGRAPHIE

### ➤ OUVRAGES GENERAUX :

- Agne, K. J. (1992). Caring: the expert teacher's edge. *Educational Horizons*, 70 (3), 120-4.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-16.
- Alluin, F., & Benhaim, J. (2000). Les classes relais 1999. Ministère de l'Education nationale. *Les dossiers d'Education et Formations*, 116
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Paris : Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Site consulté le 30 juin 2014 : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000533/0000.pdf>
- Baïetto, M.-C. (1985). *Le désir d'enseigner. La conduite de la classe aux prises avec l'inconscient*. Paris : LHarmattan
- Baker, J. A., & Bridger, R. (1997). Schools as caring communities: a relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26 (4),
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacherstudent relationship climate and school outcomes: implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (3), 256-67.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. T.1. Attachment*, New York: Basic Books. Trad. J. Kalmanovitch, *Attachement et perte.1. L'attachement*. Paris : PUF, 1978.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters, *Growing Points in Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Developpement*, 50 (1-2).
- Brighelli, J.-P. (2005). *La fabrique du crétin*. Paris : Gawsewitch
- Cosnefroy, L., & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 7, 127-45.
- Crosnoe, R., & Elder, G. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues*, 25, 571-602.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.

Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2010). L'empathie face aux conduites violentes : aspects émotionnels et cognitifs. Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée. Site consulté le 01 mars 2013 :

<http://csp-szh.ch/fr/Plate-forme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Revue-suisse-de-pdagogie-spcialise/Archives/Articles-2010/page34378.aspx>

Davidson, A. J., Gest, S. D., & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: an integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48, 483-510.

Debarbieux, E. (1996). *La violence dans la classe. Tome 1. Etat des lieux*. Paris : ESF éditeur.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-85.

Dugravier, R., Guedeney, N., & Mintz, A.-S. (2006). Attachement et liens d'amitié. *Enfances et Psy*, 31 (2), 20-8

Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99 (4), 521-42.

Erasmus (1528). *De Pueris*. « De l'éducation des enfants ». Paris : Klincksieck, 1990.

Favre, D. (2010). De la perception à l'apprentissage : trois systèmes de motivation en interaction. In S. Masmoudi & A. Naceur, *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et lamotivation*.

Bruxelles : De Boeck.

Favre, D. (2013). *L'addiction aux certitudes. Ce qu'elle nous coûte et comment s'en sortir*. Gap : éditions Yves Michel.



- Favre, D., & Joly, J. (2001). Evaluation des postures cognitives et épistémiques associées aux modes de traitement dogmatique et non-dogmatique des informations. Application à l'étude de la violence et de l'échec scolaires. *Psychologie et Psychométrie*, 22 (3/4), 115-51.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 4, 363-
- Fehr, B., & Sprecher, S. (2008). Compassionate love: conceptual, measurement, and relational issues. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 2, 27-51.
- Fehr, B., & Sprecher, S. (2009). Prototype analysis of the concept of compassionate love. *Personal Relationships*, 16, 343-64.
- Fendrich, M., Weissman, M. M., & Warner, V. (1990). Screening for depressive disorder in children and adolescents: validating the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Children. *American Journal of Epidemiology*, 131 (3), 538-51.
- Fenouillet, (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 16, 305-38.
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob / CNDP.
- Finkielkraut, A. (2007). *La querelle de l'école*. Paris: Stock / Panama.
- Fruith, V. M., & Wray-Lake, L. (2013). The role of mentor type and timing in predicting educational attainment. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1459-1472.
- Gaberan, P. (2003). *La relation éducative*. Ramonville Saint-Agne : Eres.
- Guedeney, N. (2008). Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement : l'éclairage de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 20 (2), 101-17.
- Guedeney, N., & Dugravier, R. (2010). L'apport de la théorie de l'attachement à la situation de placement des enfants. In N. Guedeney & R. Dugravier, *L'attachement : approche clinique*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, chap. 8, 73-84.
- Guedeney, N., Fermanian, J., & Bifulco, A. (2010). La version française du Relationship Scales Questionnaire de Bartholomew (RSQ, questionnaire des échelles de relation) : étude de validation du construit. *L'Encéphale*, 36, 69-76.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris :

Hrimech, M., & Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 22 (3), 268-8

Janosz, M., Allard, J., Duval, A., & Quesada, M. (2004). Inventaire de ressources. Université de Montréal, Québec.

Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: implications for school psychology.

*Psychology in the Schools*, 41 (2), 247-59.

Lafforgue, L., & Lurçat, L. (2007). *La débâcle à l'école. Une tragédie incomprise*. Paris : De Guibert.

Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.

Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York: Harper Collins.

Mayseless, O., & Popper, M. (2007). Reliance on leaders and social institutions: an attachment perspective.

*Attachment and Human Development*, 9(1), 73-93.

Mayseless, O. (2010). Attachment and the leader-follower relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 271-80.

McDonald Connor, C., Son, S.-H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43 (2), 343-75.

McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: a comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74 (7), 284

Murberg, T A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students: a prospective study. *Social Psychology Education*, 13, 511-22.

Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into practice*, 46 (2), 105-12.

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49-61.

- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (3), 600-8.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *The Phi Delta Kappan*, 76 (9), 675-9.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-67.
- Overbeek, G., Biesecker, G., Kerr, M., Stattin, H., Meeus, W., & Engels, R. C. M. E. (2006). Co-occurrence of depressive moods and delinquency in early adolescence: the role of failure expectations, manipulateness, and social contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (5), 433-43.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF, 1979.
- Postic, M., Le Calve, G., Joly, S., & Beninel, F. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91, 25-36.
- Rhodes, J. E., Ranjini, R., Roffman, J., & Grossman, J. B. (2005). Promoting successful youth mentoring relationships: a preliminary screening questionnaire. *The Journal of Primary Prevention*, 26 (2), 147-67.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48 (2), 129-37.
- Rigaud, L. (2011). Vocation/Profession. La place du don dans la relation éducative. *Le sociographe*, 36 (3), 75-86.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and teacher education*, 25, 626-35.
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. New York: Routledge.

- Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation and pastoral care: a challenge for teachers and academics. *Pastoral Care in Education*, 31 (2), 112-29.
- Rogers, C. R. (1969). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod, 1972.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Enseigner avec bienveillance. Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Genève : Jouvence.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perceptions d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44 (2), 193-211.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Rutter, M. (2008). Implications of attachment theory and research for child care policies. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press, chap. 40, 958-74.
- Smith, S. L., Smith, S. W., Pieper, K. M., Downs, E., Yoo, J. H., Bowden, B., Ferris, A., & Butler, M. C. (2008). Measuring prosocial behavior, altruism, and compassionate love on US television. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 3, 53-77.
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22 (5), 629-51.
- Sroufe, A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48(4), 1184-1199.
- Stein, H., Koontz, A. D., Fonagy, P., Allen, J. G., Fultz, J., Brethour, J. R., Allen, D., & Evans, R. B. (2002).

Adult attachment: what are the underlying dimensions? *Psychology and Psychotherapy*, 75, 77-91.

Tronto, J. (1993). *Un monde vulnérable*. Paris : La Découverte, 2009.

Underwood, L. G. (2006). Ordinary spiritual experience: qualitative research, interpretative guidelines, and population distribution for the daily spiritual experience scale. *Archive for the Psychology of Religion*, 28, 1812

Underwood, L. G. (2008). Compassionate love: a framework for research. In B. Fehr, S. Sprecher & L. G. Underwood, *The science of compassionate love. Theory, research, and applications*. Malden (USA) : Blackwell, chap. 1, 3-26.

Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. In P. Carré & F.

Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, chap. 3, 47-66.

Vignoli, E., & Mallet, P. (2004). Validation of a brief measure of adolescents' parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 251-60.

Vignoli, E., Nils, F., & Rimé, B. (2005). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire (2) : l'attachement est-il lié au choix des partenaires de verbalisation ? *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34 (3).

Watkins, C. E., & Riggs, S. A. (2012). Psychotherapy supervision and attachment theory: review, reflections, and recommendations. *The Clinical Supervisor*, 31, 256-89.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301. (4), 319-26.

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy, *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense, chap. 2, 19-36.

Wright, B., & Sherman, B. (1963). Who is the teacher? *Theory into Practice*, 2 (2), 67-72.

## ➤ ARTICLES ET REVUES

Bazart, D. ; Bonnery S. ; & Martin ; E (1999) .Les élèves des dispositifs relais. Enquête relise a la demande du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie,

ministère de la justice /ministère de l'éducation nationale. Lyon : centre Alain Savary /INRP .Bosco ,S.J. ( 1877 ) .Textes pédagogiques traduits et présentes par Francis Disranaut Namur :éditions du Soleil levant , 1958.

DiLalla &L.F,Marcus, J.L.,&Wright -phillips,M.V.& (2004)Longitudinal affects f preschool behaviour Styles on early adolescents school performance .journal of school psychology,42,385-401.

Favre,D,&,Favre.(1993).Un modèle complexe des motivations humaines application à l'éclairage de la crise d'adolescence .Revue de psychologie de la Motivation ,16 ,27-42.

Hinde R.A. (1976) .On describing relationship .Journal of child psychology and psychiatry,17,1-19.

Kesner J.F.(2000) .Teacher characteristics and the quality of child teacher relationship .Journal of school psychology .28(2),133-49

Pianta ,R.C.(2001) .STRS teacher student relation scale professional manual psychological assessment Resources .Charlottesville: university of Virginia site consulte le 30 juin 2014

Potvin,P .;&Rousseau ,Attitudes des enseignants envers les élèves en difficultés scolaires .Revue canadienne de L Education ,18 (2) ,132 ,-150 .

Sprecher .S. ,&.Fehr ;B .' (2011).Dispositional attachment and relationship specific attachment as prediction of compationate love for a partner journal social and personal ssrelationship,28(4),558674

Wentzel,K.R.(1998).Social relationship and motivation in middle school :the role of peers ,Journal of Educational psychology.90(2).202-9

# ANNEXES

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS .....	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
RESUME.....	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	2
1.1 Contexte de l'étude.....	2
1.2 Les faits observés.....	7
1.3 Conjecture théorique.....	8
1.4 Constat de l'étude .....	8
1.5 Questions de recherche .....	10
1.5.1 Question principale.....	10
1.5.1 Questions secondaires.....	11
1.6 Objectifs de l'étude.....	11
1.6.1 Objectif général .....	11
1.6.1 Objectifs spécifiques.....	11
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE .....	13
2.1 De la relation affective enseignant-élève (RAEE) .....	13
2.1.1 Restriction du champ d'étude .....	13
2.1.2 Eléments de définition de la relation .....	14
2.2 Revue des études longitudinales.....	14
2.2.1 Effets scolaires de la RAEE.....	16
2.2.2 Effets extrascolaires de la RAEE.....	17
2.2.3 Les déterminants de la RAEE.....	17
2.3 Synthèse et perspectives .....	18



2.4	Cadrage théorique.....	19
2.4.1	Les trois systèmes de motivation : une théorie humaniste du développement.....	19
2.4.1.1	La théorie de l'autodétermination.....	20
2.4.1.2	Motivation de sécurisation et motivation d'innovation.....	21
2.4.1.3	Motivation de sécurisation parasitée (ou d'addiction).....	23
2.4.1.4	Un modèle humaniste de l'éducation.....	24
2.4.2	La théorie de l'attachement et des systèmes comportementaux.....	25
2.4.2.1	L'attachement, un système visant la sécurité de l'individu.....	26
2.4.2.2	Les différents critères de l'attachement.....	26
2.4.2.3	La relation à l'enseignant renvoie-t-elle à l'attachement ?.....	28
2.4.2.4	Ré évaluation de la relation affective enseignant-élève.....	29
2.4.2.5	De l'attachement à une théorie des systèmes comportementaux.....	30
2.4.3	Le care enseignant.....	31
2.4.3.1	la place de la notion de care en éducation.....	31
2.4.3.3	Les composantes du care.....	32
2.4.3.4	Comment comprendre la RAEE à travers le care ?.....	33
2.4.4	L'amour compassionnel.....	34
2.4.4.1	définitions de l'amour compassionnel.....	34
2.4.4.2	Les critères liés à l'amour compassionnel.....	35
2.4.4.3	Les différentes approches liées aux systèmes comportementaux et la théorie de l'attachement.....	37
2.5	Hypothèses de recherche.....	38
2.5.1	Hypothèse générale.....	38
2.5.2	Hypothèses de recherche.....	38
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....		39
3.1.	Site de l'étude.....	39
3.2.	Population de l'étude.....	41
3.2.1	La population cible ou apparente.....	41

3.3.2 La population accessible.....	41
3.3 Technique d'échantillonnage et échantillon .....	42
3.4.1 Technique d'échantillonnage.....	42
3.4.2 L'échantillon.....	42
3.5 Procédure d'investigation .....	43
3.6 Outils de collecte des données.....	43
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE.....	46
4.1 Statistiques descriptives.....	46
4.2 Lien entre la STRS et les autres variables .....	47
4.2.1 STRS et SM2.....	47
4.2.2 STRS et SM1p.....	48
4.2.5 STRS et adaptation scolaire.....	50
CHAPITRE 5 : DISCUSION DES RESULTATS .....	52
CONCLUSION .....	60
BIBLIOGRAPHIE.....	64