

# Enseignants et élèves, construire la réussite par la relation : Cas de la commune de Kagbelen en Guinée

---

Alhassane BALDE<sup>1\*</sup>

## Résumé

L'analyse des relations entre enseignants et élèves révèle qu'elles constituent un facteur central de réussite scolaire, comme le soulignent Hattie (2018) et Gaëtan et Gaëtan (2019). La qualité de ces interactions dépend de la proximité affective, de la communication attentive, et des compétences relationnelles des enseignants se traduisant par de l'écoute, de l'empathie et du soutien. Les activités extra-scolaires et le contexte familial influencent également cette relation, en renforçant la confiance, l'estime de soi et la motivation des élèves (Uysal, 2025; Bourdieu, 1970). Cependant, des dérives peuvent survenir lorsque la proximité n'est pas régulée. Des relations trop personnelles, le favoritisme ou l'influence du capital économique des familles peuvent compromettre l'équité et le climat scolaire. La présence d'encadreurs et la mise en place de règles claires permettent de maintenir un équilibre entre proximité et professionnalisme. Les établissements privés semblent plus attentifs à cette régulation que les établissements publics, où la surcharge et le manque de ressources fragilisent parfois la qualité des relations. Ainsi, la relation enseignant-élève apparaît comme un levier clé de réussite éducative, modulée par les compétences relationnelles de l'enseignant, le cadre institutionnel et le contexte socio-économique des élèves. Elle nécessite un équilibre entre proximité bienveillante et distance professionnelle pour être véritablement bénéfique.

**Mots clés** : Relation enseignant-élève; Compétences relationnelles; Réussite scolaire; Climat scolaire; Interaction pédagogique

## Teachers and students, building success through relationships: The case of the municipality of Kagbelen in Guinea

### Abstract

Analysis of teacher-student relationships reveals that they are a key factor in academic success, as highlighted by Hattie (2018) and Gaëtan and Gaëtan (2019). The quality of these interactions depends on emotional closeness, attentive communication, and teachers' interpersonal skills, which translate into listening, empathy, and support. Extracurricular activities and family context also influence this relationship by strengthening students' confidence, self-esteem, and motivation (Uysal, 2025; Bourdieu, 1970). However, problems can arise when closeness is not regulated. Overly personal relationships, favoritism, or the influence of families' economic capital can compromise fairness and the school climate. The presence of supervisors and the establishment of clear rules help maintain a balance between closeness and

---

<sup>1</sup> Université Général Lansana Conté de Sonfonia-Conakry (Guinée)

\* Auteur correspondant : Alhassane BALDE, Courriel : [alhassane.balde.2@gmail.com](mailto:alhassane.balde.2@gmail.com)

DOI : <https://doi.org/10.64707/revstlsh.v4i1i2.2019>

professionalism. Private schools seem to be more attentive to this regulation than public schools, where overload and lack of resources sometimes undermine the quality of relationships. Thus, the teacher-student relationship appears to be a key lever for educational success, modulated by the teacher's interpersonal skills, the institutional framework, and the students' socioeconomic context. It requires a balance between benevolent closeness and professional distance to be truly beneficial.

**Keywords:** Teacher-student relationship; Interpersonal skills; Academic success; School climate; Educational interaction

## Introduction

En Guinée, comme dans de nombreux pays en développement, l'éducation et la formation occupent une place centrale dans les politiques nationales de développement à l'horizon 2030, conformément aux objectifs de l'Éducation pour tous. Cependant, avec une population très jeune, les enfants âgés de 0 à 17 ans représentant 51,2 % de la population en 2019 selon les projections de l'UNICEF (2025), le secteur éducatif guinéen demeure confronté à de nombreux défis. Parmi ceux-ci figurent le manque de ressources matérielles et pédagogiques, la surcharge des effectifs dans les classes, les barrières linguistiques et culturelles, ainsi que les conditions de travail difficiles pour les enseignants. D'ailleurs, malgré les progrès réalisés, notamment un taux brut de scolarisation estimé à 90,8 % en 2018, environ 1,5 million d'enfants et d'adolescents âgés de 6 à 16 ans ne sont toujours pas scolarisés. Le taux national d'achèvement du cycle primaire reste faible, à 54,1 %, avec d'importantes disparités entre le milieu rural et le milieu urbain, respectivement 40 % dans les zones rurales contre 75,7 % dans les zones urbaines. Par ailleurs, seuls 20,1 % des enfants âgés de 3 à 5 ans sont inscrits à l'école maternelle (UNICEF, 2025).

Les résultats de l'Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS, 2016) confirment ces tendances, révélant qu'environ 44 % des enfants guinéens ne sont pas scolarisés. Les disparités liées au genre demeurent également marquées. À l'échelle nationale, près de 56 % des enfants non scolarisés sont des filles, dont la majorité quittent l'école au moment de l'adolescence, souvent après le premier cycle du collège. En outre, les taux d'achèvement des deux premiers cycles de l'enseignement pré-universitaire restent faibles, malgré les efforts et les engagements consentis par les autorités. En 2021, le taux d'achèvement du primaire s'élevait à 56 % pour les filles et à 70 % pour les garçons. Les chiffres relatifs au premier cycle de l'enseignement secondaire sont encore plus préoccupants, avec seulement 30,8 % des filles et 39,3 % des garçons atteignant la fin de ce cycle (UNESCO, 2024). Or, la

formation et l'éducation constituent des leviers essentiels du développement d'un pays, car elles préparent les citoyens à une participation active à la vie sociale, économique et culturelle. Dans cette perspective, l'école apparaît comme une institution fondamentale d'intégration sociale, jouant un rôle déterminant dans la construction de la cohésion et de l'inclusion au sein de la société (Coulibaly et al., 2023).

Dans ce contexte, la collaboration entre les différents acteurs du système éducatif, notamment entre les enseignants et les élèves, s'avère indispensable au bon fonctionnement du processus d'apprentissage. Comme le soulignent Souddati et al. (2024), la relation entre enseignants et élèves constitue un élément central dans la réussite du système éducatif, car elle favorise un climat scolaire propice à l'apprentissage et à l'épanouissement des apprenants. Ces auteurs affirment d'ailleurs que cette relation représente l'un des piliers fondamentaux de la réussite éducative. En outre, selon Gaëtan et Gaëtan (2019), cette relation peut évoluer vers un véritable lien d'attachement et de confiance, non seulement entre les enseignants et les élèves, mais également entre les élèves eux-mêmes. Ainsi, plus cette relation est solide, plus elle renforce le respect mutuel, la confiance réciproque et, par conséquent, la qualité du système éducatif. De plus, Virat (2016) soutient que cette forme d'affection entre enseignants et élèves n'est pas un phénomène nouveau. Elle trouve ses racines dans l'histoire de l'éducation, où plusieurs écrits ont déjà souligné et parfois même défendu l'importance de ce lien pour le bon fonctionnement de l'école. Selon Jelke (2022), dès la rentrée scolaire, les élèves établissent une relation avec leurs enseignants. Lorsqu'elle est empreinte d'affection et de bienveillance, cette relation influence positivement la vie scolaire et sociale des apprenants, notamment ceux issus de milieux défavorisés, en renforçant leur motivation et leur persévérance. Toutefois, un environnement familial ou social peu stimulant peut limiter ces effets, faute de soutien moral ou financier, augmentant ainsi le risque d'abandon scolaire. Cependant, de manière générale, une relation de confiance et de respect entre enseignants et élèves constitue un facteur déterminant de la réussite éducative. Elle favorise la motivation, l'engagement et le bien-être des apprenants, tout en contribuant à instaurer un climat scolaire positif et propice à l'apprentissage. Dans ce contexte, la relation entre enseignants et élèves constitue un élément central du processus éducatif et formatif, susceptible d'influencer directement la réussite scolaire ainsi que le bien-être général des apprenants. Dès lors, on peut se demander : Dans quelle mesure la

relation entre enseignants et élèves peut-elle influencer la réussite scolaire ?

## **1. Cadre de références théoriques**

Les perspectives théoriques tournent autour des concepts de relation enseignants et élèves en lien avec la réussite scolaire, les compétences relationnelles, ainsi que le contexte extra-scolaire.

### **1.1 La relation enseignants et élèves et la réussite scolaire**

Les résultats des recherches mettent en évidence le fait que la relation entre enseignants et élèves est primordiale pour le bon fonctionnement de l'école. Celle-ci repose sur un attachement réciproque, qui peut aussi se présenter comme une relation asymétrique à travers la communication entre enseignants et élèves (Espinosa et al., 2023). Selon Gaëtan et Gaëtan (2019), l'enseignant, par sa posture verbale et non verbale, constitue une source de motivation, de bienveillance et d'empathie, des composantes essentielles à la confiance mutuelle entre enseignants et enseignés. Cette relation favoriserait également le développement personnel de l'enfant à travers ses interactions avec ses pairs et ses enseignants. Ainsi, la relation entre enseignants et élèves dépasse la simple transmission du savoir pour inclure des dimensions affectives, sociales et psychologiques influençant la motivation, l'engagement et le bien-être des apprenants. Elle constitue un levier essentiel du processus éducatif et un facteur déterminant de la réussite scolaire.

Selon Hattie (2018), la qualité du lien enseignant-élève figure parmi les facteurs les plus influents de la réussite scolaire. Sa méta-analyse montre que le soutien perçu des enseignants renforce la confiance et la persévérance des élèves. De même, Pianta et Hamre (2020) affirment qu'une interaction positive entre enseignants et élèves favorise un climat d'apprentissage sécurisant et stimulant, tout en réduisant les comportements à risque. La dimension affective de cette relation est également mise en avant par Jelke (2022), qui souligne son rôle de soutien psychologique, particulièrement pour les élèves issus de milieux défavorisés. Une relation empreinte d'écoute et de bienveillance contribue à leur intégration et à leur motivation scolaire. Dans le même sens, Souddati et al. (2024) rappellent que cette relation constitue un pilier fondamental du système éducatif, puisqu'elle renforce la communication, la coopération et l'acquisition de compétences sociales. Sur le plan psychosocial, Gaëtan et Gaëtan

(2019) insistent sur la confiance et le respect mutuel comme conditions d'un climat scolaire positif, propice à la réussite et à l'épanouissement des élèves.

Alors que Virat (2016) rappelle quant à lui que l'importance de ce lien n'est pas nouvelle, car l'histoire de l'éducation a toujours valorisé la relation entre le maître et le disciple comme moteur de formation intellectuelle et morale. Cependant, plusieurs contraintes peuvent fragiliser cette relation, notamment la surcharge des classes, le manque de ressources, les inégalités socio-économiques ou les limites de la formation des enseignants (Pianta et Hamre, 2020). Ainsi, Jelke (2022) souligne que, dans les milieux défavorisés, la précarité et le manque de ressources limitent parfois la disponibilité émotionnelle des enseignants et la réceptivité des élèves, conséquence directe de l'influence du contexte socio-économique.

## **1.2 Les compétences relationnelles de l'enseignant dans la relation éducative**

Dans sa relation avec les élèves, l'enseignant doit d'abord développer des compétences d'écoute, de compréhension des élèves, et de régulation des interactions. Ainsi, dans une relation enseignant et élève, l'enseignant doit adopter une posture d'écoute attentive et de compréhension profonde des élèves, de leurs motivations et de leurs objectifs d'apprentissage, soutiennent Souddati et al. (2024). C'est avec cette écoute attentive que l'enseignant peut connaître les forces et les faiblesses de chaque élève, évitant ainsi les relations difficiles avec certains des élèves. Cette posture engage l'enseignant à être disponible, empathique et réactif aux signaux que les élèves envoient. Ce sont des compétences relationnelles que de nombreux travaux identifient comme déterminantes pour la qualité de l'interaction pédagogique. À cet effet, Borremans et Spilt (2022) montrent que les attitudes, les connaissances et l'auto-efficacité des enseignants dans la construction de la relation enseignant-élève constituent des compétences clés. Ensuite, une relation marquée par une prise en compte de l'estime de soi des élèves, leur engagement et leur bien-être favorise le plaisir d'apprendre, soutient la motivation et encourage la persévérance (Lippman et al., 2020). Dans cette logique, l'enseignant doit manifester une attitude de soutien et offrir un cadre sécurisant aux élèves, des compétences interpersonnelles qui permettent de créer un climat d'apprentissage favorable (Wing Institute, 2018).

Par ailleurs, la communication entre pairs, orchestrée par l'enseignant, participe à la consolidation de la relation éducative. Selon Veyrac

et Blanc (2015), la communication entre pairs est très importante. Elle peut passer par l'adoption de la stratégie de travail d'équipe entre les élèves en mettant en place des groupes de travail composés d'élèves de niveaux hétérogènes. Cette stratégie permet à l'enseignant de favoriser l'entraide, la coopération et le développement des compétences sociales, tout en renforçant son rôle de médiateur et de facilitateur. En assumant cette posture, l'enseignant démontre une attitude proactive de valorisation des interactions entre élèves et de promotion du climat collaboratif. En outre, l'intégration de ces compétences et attitudes s'inscrivant dans une démarche réflexive et adaptative amène l'enseignant à ajuster ses pratiques à la dynamique de la classe, aux besoins individuels des élèves et au contexte socio-affectif. Ces compétences d'analyse et d'ajustement, ainsi que l'attitude de remise en question, font partie des qualités professionnelles mises en avant par les travaux récents (Wandini et Abdurahkman, 2018).

### **1.3 Le rôle du contexte extra-scolaire dans la qualité de la relation éducative**

De nombreux travaux montrent que la participation des élèves à des activités extra-scolaires peut améliorer la qualité de la relation enseignant-élève. Elle favorise le développement de l'auto-efficacité, de l'autorégulation et des compétences sociales chez les élèves, tout en créant des occasions d'interactions plus informelles et significatives avec les enseignants, renforçant ainsi la confiance et le lien entre eux (Uysal, 2025; Francis, 2018). Lorsqu'elles sont organisées par l'école, ces interactions en dehors de la classe permettent aux enseignants de mieux comprendre les besoins, les centres d'intérêt et la personnalité de chaque élève, et d'adapter leur accompagnement de manière plus individualisée.

Par ailleurs, le contexte familial et socio-économique constitue un facteur extra-scolaire déterminant pour la qualité de la relation enseignant-élève. En outre, le statut socio-économique des élèves, le niveau d'éducation des parents et le capital social familial influencent à la fois l'accès aux activités extra-scolaires et la manière dont les élèves interagissent avec leurs enseignants (Bourdieu, 1970 ; Liu et Chiang, 2019). Les élèves issus de milieux favorisés bénéficient souvent d'un meilleur soutien parental et d'une plus grande confiance en leurs capacités, ce qui facilite les échanges positifs avec les enseignants. À l'inverse, les élèves issus de milieux défavorisés peuvent rencontrer des obstacles supplémentaires, tels que le manque de ressources ou de

soutien à la maison, qui compliquent le développement de relations de qualité avec le corps enseignant.

Enfin, certains facteurs extra-scolaires peuvent avoir un impact négatif ou ambivalent sur la relation enseignant-élève. L'exposition à des difficultés familiales, à des comportements perturbateurs ou à un environnement défavorable peut engendrer des relations conflictuelles, distantes ou moins soutenantes entre enseignants et élèves (Wilkinson et Jones, 2020 ; Huang et al., 2023). De plus, la participation à des activités extra-scolaires n'est pas toujours bénéfique, car, lorsque les élèves sont surchargés ou évoluent dans un contexte d'adversité, ces activités peuvent augmenter le stress, amplifier des comportements à risque ou créer des tensions dans la relation avec l'enseignant. On peut ainsi souligner que l'effet des facteurs extra-scolaires sur la relation éducative est complexe et dépend à la fois du contexte familial, de la qualité des activités et de l'engagement des enseignants dans l'accompagnement des élèves.

## **2. Démarche méthodologique**

Sur le plan méthodologique, il a été retenu l'approche qualitative dans une perspective compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2021). L'enquête s'est déroulée dans deux écoles secondaires situées dans la Commune de Ratoma, une école publique et une école privée. Le choix de ces établissements repose sur un arbitrage privilégiant la diversité des contextes institutionnels afin de tenir compte des pratiques et des perceptions des acteurs des deux milieux, le public et le privé (Miles et al, 2020).

En ce qui concerne les participants à l'étude, au total, 16 personnes ont été rencontrées. La collecte des données a été faite jusqu'à atteindre une saturation des données (Glaser et Strauss, 2017). Il comprend trois catégories d'acteurs scolaires, dont huit élèves, quatre enseignants et quatre membres de la direction. La technique d'entretien semi-directif a été retenue en raison de la souplesse qu'elle offre lors des échanges permettant à l'enquêteur d'approfondir certains thèmes tout en suivant un guide préétabli (Kaufmann, 2016). Les données recueillies ont été traitées à l'aide d'une analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2021).

### **3. Résultats : Les dynamiques relationnelles au cœur de la réussite scolaire**

Suite à l'analyse des données, les résultats ont permis de structurer la relation enseignants et élèves autour de la relation pédagogique et émotionnelle, la relation personnelle et professionnelle et autres types de relations.

#### **3.1 Relation pédagogique et émotionnelle**

Les encadreurs rencontrés ont souligné que la relation entre enseignants et élèves repose sur la facilitation de la transmission des connaissances, mais qu'elle dépasse la simple logique de transfert pour inclure des dimensions affectives et relationnelles. En effet, cette relation vise à briser les barrières hiérarchiques et émotionnelles entre les deux parties afin de favoriser un apprentissage plus interactif et participatif. Comme le rappellent Gaëtan et Gaëtan (2019), la posture verbale et non verbale de l'enseignant constitue une source essentielle de motivation et de confiance pour les élèves, permettant ainsi de créer un climat d'apprentissage empreint de bienveillance et de respect mutuel. Les encadreurs insistent sur le fait que l'enseignant ne se limite pas à enseigner, Car il joue également un rôle éducatif et moral. Cette double fonction rejoint les travaux de Pianta et Hamre (2020), pour qui la qualité de l'interaction enseignant et élève est un facteur déterminant du développement socio-affectif et cognitif de l'enfant. L'élève, en attribuant à l'enseignant un rôle de modèle, accorde une grande valeur à ses paroles et à ses comportements, ce qui influence sa motivation et son engagement scolaire (Hattie, 2018).

Cependant, bien que cette relation soit reconnue comme un levier essentiel de la réussite, les encadreurs soulignent qu'elle doit s'exercer dans le cadre des règlements intérieurs, lesquels fixent les droits et devoirs de chacun. Cette régulation institutionnelle permet de préserver un équilibre entre proximité relationnelle et autorité éducative, indispensable à un climat scolaire sain. Une encadreuse du privé, forte de 25 années d'expérience, illustre cette importance en affirmant :

Dans les conditions normales, il doit y avoir une compréhension totale entre l'enseignant et l'élève, car s'il n'y a pas de collaboration entre eux, l'assimilation des cours ne va pas être facile. Donc il ne doit pas y avoir de barrière.

Cette déclaration confirme les analyses de Jelke (2022), qui montre que la confiance mutuelle entre enseignants et élèves favorise un climat de sécurité psychologique propice à l'apprentissage. Toutefois, plusieurs encadreurs nuancent cette influence. En effet, si la relation affective contribue certes à la réussite, mais elle ne suffit pas à elle seule. La motivation personnelle de l'élève demeure un facteur déterminant, rejoignant ainsi les travaux de Boudon (1998) sur la rationalité individuelle. L'un des encadreurs du secteur public précise : « *C'est une relation d'apprentissage entre l'enseignant formateur et l'élève apprenant.* » Autrement dit, l'élève doit s'approprier activement le savoir transmis, au-delà du lien émotionnel avec son enseignant. Cette idée s'accorde avec la perspective de Hattie (2018) selon laquelle la qualité de la relation n'a d'impact que si elle s'accompagne d'une implication cognitive et comportementale de l'apprenant.

Les enseignants rencontrés conçoivent la relation éducative comme une triple transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Selon eux, l'enseignant agit comme un substitut parental à l'école, chargé non seulement d'instruire, mais aussi de former des citoyens responsables. Pour renforcer cette dynamique, ils adoptent des pratiques de différenciation et de valorisation des élèves telles que les répétitions, les exercices d'application, les encouragements et les retours positifs sur leurs travaux. Ces pratiques rejoignent les principes du socioconstructivisme de Vygotski (1978), qui met en avant l'importance de l'étayage et de la médiation de l'enseignant dans la construction du savoir. Les témoignages montrent aussi que la question du genre influence la confiance en soi des élèves. Un enseignant du privé observe : « *Naturellement, nos filles sont complexées. Elles pensent qu'elles ne sont pas meilleures que les garçons, ce qui est pourtant faux.* ». Cette observation met en lumière la dimension psychologique et identitaire de la relation éducative, où l'enseignant joue un rôle de soutien affectif essentiel, particulièrement pour les élèves vulnérables (Jelke, 2022). Pour remédier à ces inégalités perçues, certains enseignants favorisent l'expression de tous, en évitant les moqueries et en encourageant les plus réservés. Un autre enseignant affirme utiliser les compliments pour renforcer la confiance des élèves, tandis qu'un second privilégie une pédagogie centrée sur le « rapport didactique », visant la concentration et la participation.

Du point de vue des élèves, deux approches se dégagent. Le premier groupe valorise la relation avec les enseignants comme un facteur direct de réussite. Une élève inscrite en 12<sup>e</sup> année série Sciences Mathématiques dans le privé, explique : « *Je pense qu'en m'approchant*

*de lui, je peux mieux réussir.* » Pour elle, cette relation a un effet motivationnel durable, au point d'influencer son état émotionnel en dehors de l'école. Un autre élève du même niveau renchérit : *« Personnellement, il me faut un environnement stable... J'aime le calme, l'amitié et la fraternité, car cela me permet de réussir. »* Ces propos rejoignent les conclusions de Gaëtan et Gaëtan (2019), qui soulignent que la confiance et la bienveillance entre enseignants et élèves constituent des catalyseurs de motivation et de performance scolaire. Le second groupe d'élèves met davantage l'accent sur l'effort personnel, estimant que la réussite dépend avant tout de la motivation individuelle. Un élève de 12<sup>e</sup> série Sciences Expérimentales déclare : *« On peut dire que c'est l'effort. Même si tu n'as pas de relations soudées avec les enseignants, si tu apprends bien, tu peux réussir. »*. Cette position illustre le principe de rationalité évoqué par Boudon (1998), selon lequel les individus orientent leurs actions en fonction d'objectifs concrets de réussite. Ici, la motivation personnelle devient un moteur de l'investissement scolaire, pouvant à son tour renforcer une relation positive avec l'enseignant.

Cependant, plusieurs encadreurs reconnaissent que cette relation éducative est parfois entravée par des malentendus ou des comportements inappropriés, tels que des excès d'autorité ou des propos blessants de la part de certains enseignants. Ces constats rejoignent les conclusions de Pianta et Hamre (2020), pour qui la qualité du climat relationnel influence directement l'attention et la compréhension des élèves. De même, les élèves mentionnent des difficultés liées à des pratiques injustes, comme le favoritisme ou le manque de rigueur dans l'évaluation. Un élève du public illustre ce sentiment : *« Donner de bonnes notes à un élève alors qu'il n'a pas travaillé, ça décourage les autres. »* Ce type d'injustice engendre une perte de motivation et de confiance, confirmant l'idée de Bourdieu (1970) selon laquelle les inégalités sociales et symboliques se reproduisent dans le cadre scolaire à travers des formes de capital culturel et relationnel. Ainsi, les résultats de cette première section montrent que la relation pédagogique et émotionnelle constitue un facteur essentiel mais non exclusif de la réussite scolaire. Elle agit comme un levier motivationnel, un cadre sécurisant et un espace d'épanouissement affectif, mais son efficacité dépend de la capacité des enseignants à conjuguer proximité relationnelle, équité et autorité éducative.

### 3.2 Relations personnelle et professionnelle

Comme il a été mentionné précédemment, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la simple transmission des connaissances. Il doit également instaurer un climat relationnel sécurisant et motivant, fondé sur la confiance, la communication et la bienveillance. Les encadreurs interrogés confirment que l'enseignant a aussi une responsabilité morale et émotionnelle envers ses élèves. Ainsi, il doit leur offrir un environnement favorable à l'apprentissage, un soutien psychologique, ainsi qu'un accompagnement sur le plan personnel. Selon un encadreur du privé, « *Un enseignant doit être le conseiller de ses élèves, car ces derniers ont plus confiance en leurs enseignants qu'en leurs parents.* ». Cette remarque rejoint les travaux de Pianta et Hamre (2020), pour qui la qualité du lien enseignant-élève constitue un facteur essentiel du développement socio-émotionnel et du bien-être des apprenants. En effet, lorsque les élèves perçoivent leurs enseignants comme des figures de soutien, ils développent une meilleure estime d'eux-mêmes, une motivation accrue et un sentiment de sécurité qui favorisent l'engagement scolaire (Hattie, 2018).

L'enseignant, dans cette perspective, agit à la fois comme transmetteur de savoir et modèle de comportement. Il incarne un repère moral et social, capable d'inspirer ses élèves par son attitude et son parcours. Cette conception s'inscrit dans la logique des compétences relationnelles évoquées par Souddati et al. (2024), qui soulignent l'importance de l'écoute active, de la compréhension empathique et de la régulation des interactions dans la relation éducative. Un enseignant d'anglais du privé illustre ce rôle exemplaire en déclarant : « *Je peux rencontrer certains élèves dans la rue ou dans un café, et je les conseille d'adopter de bons comportements. Je leur montre qu'il est possible de maîtriser la langue anglaise sans jamais avoir quitté notre pays.* » Cette attitude d'ouverture et de proximité correspond à la vision de Gaëtan et Gaëtan (2019), selon laquelle l'enseignant, par sa posture verbale et non verbale, devient une source de motivation et d'inspiration pour les élèves. Les échanges hors du cadre strictement scolaire permettent de renforcer la confiance et d'humaniser la relation éducative, rejoignant également les observations de Uysal (2025) sur les effets positifs des interactions extra-scolaires sur la motivation et l'auto-efficacité des apprenants.

Toutefois, cette proximité comporte aussi des limites. Un enseignant d'histoire exprime une position plus prudente : « *Après l'école, être trop proche des élèves ne me plaît pas, car dès que tu es trop proche,*

*ils pensent que tu es faible. Ce sont des adolescents.* » Cet équilibre entre distance professionnelle et disponibilité bienveillante renvoie à la notion de posture éthique et régulée mise en avant par Borremans et Spilt (2022). Ces auteurs montrent que les enseignants doivent apprendre à ajuster leur niveau d'implication émotionnelle afin d'éviter toute confusion de rôle, tout en maintenant une relation respectueuse et motivante. L'enseignant évoqué reconnaît d'ailleurs qu'il reste disponible pour répondre aux questions de ses élèves après les cours, mais dans un cadre mesuré : « *Pas trop de relations, pas trop d'isolement.* » Ce propos illustre la recherche d'un juste milieu relationnel, caractéristique d'une maturité professionnelle et d'une réflexivité pédagogique, deux qualités identifiées par Wandini et Abdurahkman (2018) comme essentielles à la compétence éducative. Du côté des élèves, la majorité affirme entretenir des échanges avec ses enseignants en dehors des cours, mais essentiellement pour des raisons académiques. Un élève de 12<sup>e</sup> année série Sciences Mathématiques du privé explique : « *Parfois nous échangeons avec le prof de maths, mais seulement dans le cadre des études. Quand on révise ensemble avec mes amis et qu'on bloque, on l'appelle pour demander des explications.* » Ces interactions témoignent de la continuité du lien éducatif au-delà de la classe, lien qui, selon Francis (2018), favorise la construction d'une relation de confiance et la consolidation du savoir par la pratique collaborative. De plus, ces échanges s'inscrivent dans une logique de co-construction des apprentissages proche de la théorie socioconstructiviste de Vygotski (1978), selon laquelle l'interaction entre pairs et avec l'adulte expert constitue le moteur du développement cognitif. Ces relations personnelles et professionnelles entre enseignants et élèves traduisent une évolution du rôle de l'enseignant dans un contexte éducatif moderne où il n'est plus seulement un détenteur de savoirs, mais un accompagnateur réflexif et un médiateur social. Comme le rappelle Hattie (2018), la qualité du lien humain entre enseignant et élève influence davantage la réussite que la seule maîtrise disciplinaire. Les résultats observés montrent que cette relation, lorsqu'elle est équilibrée et respectueuse, permet aux élèves de se sentir soutenus, valorisés et plus confiants dans leur parcours scolaire.

### **3.3 Autres relations**

Les entretiens menés révèlent également l'existence de relations extra-scolaires entre certains enseignants et élèves, quoique ces interactions demeurent irrégulières et souvent délicates à encadrer. Trois encadreurs confirment qu'il est possible d'observer ce type de relations, mais

précisent que leur rôle de supervision ne s'étend réellement qu'au cadre scolaire, où ils peuvent contrôler la qualité des interactions et sanctionner les comportements déviants. Un encadreur du privé reconnaît avoir constaté des dérives, notamment lorsque certains enseignants entretiennent des relations de copinage avec leurs élèves, en particulier avec des filles. Selon lui : « *Plutôt que d'être une référence pour les élèves, certains enseignants font autre chose avec les filles. Et une fois à la maison, ces élèves ne pensent plus à leurs cours, mais à leurs sorties avec l'enseignant.* » Ce témoignage met en évidence les risques éthiques d'une proximité non régulée entre enseignants et élèves, qui peut compromettre la crédibilité professionnelle de l'enseignant et le climat de confiance en classe. Ce constat rejoint les analyses de Pianta et Hamre (2020) sur l'importance de maintenir une distance professionnelle équilibrée pour préserver la qualité pédagogique et émotionnelle de la relation éducative. Lorsqu'un enseignant outrepassé ce cadre, il perd non seulement son autorité, mais aussi sa légitimité morale et symbolique, deux dimensions essentielles du capital professionnel enseignant.

Du point de vue théorique, ce phénomène peut être lu à la lumière de la sociologie de Bourdieu (1970). L'auteur montre que les rapports de domination symbolique et les inégalités sociales peuvent s'infiltrer dans l'espace scolaire, transformant les relations éducatives en relations de pouvoir. Lorsqu'un enseignant tire avantage de son statut pour créer des liens privilégiés avec certains élèves, souvent influencés par le capital économique ou social de leurs familles, il introduit un déséquilibre dans le champ scolaire, au détriment du principe d'équité. Les enseignants interrogés, surtout ceux du privé, se montrent conscients de ces dérives potentielles et affirment se méfier des relations extra-scolaires trop proches, notamment avec les élèves filles, afin de préserver la nature pédagogique de leur rôle. Ils insistent sur la nécessité de maintenir une relation saine, professionnelle et éducative, tout en demeurant des sources d'inspiration et de motivation. Cette attitude rejoint les conclusions de Souddati et al. (2024) sur l'importance des compétences relationnelles éthiques, fondées sur le respect mutuel et la responsabilité professionnelle.

Par ailleurs, certains élèves rapportent entretenir des relations extra-scolaires positives avec leurs enseignants, centrées sur des échanges de valeurs ou d'expériences de vie. Une élève de 12<sup>e</sup> année série Sciences Mathématiques évoque : « *Nos rencontres peuvent porter sur des choses de la vie. Nous avons même effectué une sortie avec mon professeur lors du lundi de Pâques, dans un cadre religieux, et cela m'a*

*beaucoup touchée.* » Ce type d'interaction rejoint les analyses de Uysal (2025) et Francis (2018), selon lesquelles les activités extra-scolaires bien encadrées peuvent renforcer la cohésion, l'estime de soi et la confiance des élèves, tout en favorisant un apprentissage informel contribuant au développement global. Toutefois, comme le montrent Wilkinson et Jones (2020), ces relations peuvent avoir un effet ambivalent. Elles peuvent être bénéfiques lorsqu'elles renforcent la motivation et la confiance, mais problématiques lorsqu'elles brouillent les limites professionnelles ou exacerbent les inégalités perçues. Un autre élève, inscrit en 10<sup>e</sup> année, aborde la question des relations matérialistes et de la corruption scolaire : « *Un enseignant peut aimer un élève, non pas pour son intelligence, mais parce que ses parents sont riches. Alors, lors des évaluations, il augmente ses notes.* » Ce témoignage illustre de manière concrète les inégalités symboliques et économiques évoquées par Bourdieu (1970), où le capital économique des familles influence le traitement scolaire et la reconnaissance académique des élèves. Ces pratiques sapent le sentiment d'équité et la motivation, tout en dégradant la relation pédagogique.

### **Conclusion**

Les données recueillies confirment l'assertion selon laquelle la relation entre enseignants et élèves joue un rôle central dans la réussite scolaire au sein des écoles concernées. Cette relation apparaît comme une interaction complexe, où se mêlent proximité affective, régulation institutionnelle et enjeux éthiques. Les résultats montrent que les encadreurs, les enseignants et les élèves perçoivent majoritairement cette relation comme un levier de réussite, rejoignant ainsi les travaux de Hattie (2018) et de Gaëtan et Gaëtan (2019), qui soulignent que la qualité du lien enseignant-élève influence directement la motivation et la persévérance scolaire. Toutefois, cette relation ne produit ses effets que si elle s'inscrit dans un cadre équilibré et contrôlé, comme le rappellent Souddati et al. (2024) : la proximité émotionnelle doit être accompagnée de règles institutionnelles claires pour éviter les abus ou les confusions de rôle. Dans ce contexte, le rôle des encadreurs apparaît déterminant. Ceux-ci assurent la régulation et la supervision des relations pédagogiques, en appliquant des codes de conduite et des sanctions disciplinaires lorsque des dérives sont observées. Cette régulation contribue à préserver la qualité du climat scolaire, un élément que Pianta et Hamre (2020) identifient comme essentiel à la réussite éducative.

Enfin, une différence notable se dégage entre les établissements publics et privés. Les acteurs du privé semblent plus investis dans la gestion

relationnelle et la mise en œuvre de pratiques de motivation, comme les félicitations, l'accompagnement individualisé, le cadre de dialogue. À l'inverse, dans le secteur public, la relation enseignant et élève apparaît plus distante, parfois marquée par la rigidité ou la surcharge des classes, ce qui rejoint les constats de Jelke (2022) sur l'impact du contexte institutionnel et matériel dans la qualité du lien éducatif. La relation enseignant et élève dans ce contexte local est un facteur de réussite partagée, conditionnée par la qualité de la communication, la justesse éthique, et la présence régulatrice des encadreurs.

## Références bibliographiques

- Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (2022). Development of the Competence Measure of Individual Teacher-Student Relationships (COMMIT): Insight into the attitudes, knowledge, and self-efficacy of pre-service teachers. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.831468>
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Coulibaly, S., Sidibe, M. & Dakouo, J. M. (2023). Sexe et perception de la relation enseignante des élèves de la 6e année de l'académie d'enseignement de Bamako rive droite. *LAKISA-Revue des Sciences de l'Éducation*. 3(6), 186-193. <https://doi.org/10.55595/lakisa.v3i6.127>
- Espinosa, G., Rousseau, N. & St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 222–240. <https://doi.org/10.7202/1097146ar>
- Francis, M. (2018). *Extra-curricular activities and their impact on teacher-student relationships* (Master's thesis). Memorial University of Newfoundland.
- Gaëtan, M. & Gaëtan R. (2019). "Au lycée, construction de la confiance professeurs élèves. Empatie et bien veillance au cœur des apprentissages", INSPE Académie de Créteil, Université de Paris. (1-14 p.p.). *Éthologie humaine*. <https://hal.science/hal-02455140v2/document>
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.

- Hattie, J. (2018). *Visible Learning: A Synthesis of Over 1,500 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Huang, C., et al. (2023). Parental, teacher and peer effects on the social behaviours of Chinese adolescents: A structural equation modelling analysis. *Brain Sciences*, 13(2), 191.
- Jelke, J. (2022). Les enjeux d'une relation enseignant-élève : entre distanciation et proximité affective. *Education*. ffdumas-04391018f. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04391018v1/document>
- Jelke, J. (2022). Relations affectives et réussite scolaire. *Revue de l'éducation et de la formation*, 18(2), 45–59.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Lippman, A., et al. (2020). The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: Temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 263-286. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00473-6>
- Liu, X., & Chiang, S. (2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher–student interaction in motivating student learning. *The Journal of Chinese Sociology*, 6(6).
- MICS. (2016). *Enquête par grappes à indicateurs multiples – Guinée*. Conakry : Institut National de la Statistique / UNICEF.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2020). *Classroom Processes and Child Development*. *Educational Psychologist*, 55(3), 147–164.
- Souddati, N., Dupont, L., & Amrane, S. (2024). Les relations enseignant-élève : enjeux de communication et de climat scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 218(2), 45-62.
- Souddati, S., Lahiala, A., & Alaoui Fennane , M. M. (2024). L'impact de la relation enseignant-élève sur l'apprentissage au maroc. *Journal Des Sciences De l'Information Et De La Communication*, 1(2), 88–101. <https://doi.org/10.34874/PRSM.jsic-vol1iss2.1503>

- Souddati, S., Lahiala, A., & Fennane, M. M. A. (2024). *L'importance du lien enseignant-élève dans la réussite éducative*. Rabat : Presses Universitaires du Maghreb.
- UNESCO, (janvier 2024). *Guinée : Dossier sur l'éducation*. <https://www.iicba.unesco.org/fr/guinea?utm>
- UNICEF, (2025). *Guinée : A propos des enfants en Guinée*. <https://www.unicef.org/guinea/propos-des-enfants-en-guinee>
- Uysal, F. (2025). *The Impact of Extracurricular Activities on Pre-Service Teacher Professional Development: A Structural Equation Modeling Study*. *Journal of Intelligence*, 13(7), 87.
- Veyrac, H., & Blanc, J., (2015). Relations professeurs-élèves en lycée. Trois stratégies d'enseignants mises en débat.. *Éducation & formations*, n° 88-89, pp. 185-200. (hal-01244706), <https://hal.science/hal-01244706/document>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405–430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Wandini, I., & Abdurahkman, O. (2018). The relationship between the teacher personality competencies and the attitude of the learner. *Didaktika Tauhidi: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 5(1), 53-69. <https://doi.org/10.30997/dt.v5i1.1096>
- Wilkinson, H. R., & Jones, A. (2020). Antisocial behaviour and teacher-student relationship quality: The role of emotion-related abilities and callous-unemotional traits. *British Journal of Educational Psychology*.

