

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

L'EFFET DE LA PERCEPTION DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE BIENVEILLANTE DE CÉGÉPIENS  
DE LA CLIENTÈLE ÉMERGENTE SUR LES INDICATEURS SCOLAIRES

MEMOIRE

PRESENTE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

GENEVIEVE LEGER

OCTOBRE 2019

## REMERCIEMENTS

Maman de deux enfants et travaillant à temps plein, je me suis lancée dans l'aventure de la maîtrise à la recherche de nouveaux défis et ayant une envie de comprendre les phénomènes humains entourant la relation d'aide. Réaliser une maîtrise est pour moi le résultat d'une épreuve rigoureuse, mais également l'aboutissement d'un cumul d'expériences enrichissantes et signifiantes.

Un merci tout particulier à ma direction de recherche, Annie Dubeau, pour son support tout au long de mon aventure. Sans elle et sa précieuse aide, je n'aurais pu mener à terme le projet de maîtrise. Je me sens privilégiée d'avoir eu son accompagnement tout au long de mon parcours. La relation bienveillante s'est assurément construite entre nous au fil des ans. Je vous envoie mes sincères remerciements, Mme Dubeau. Je remercie sincèrement Mme Isabelle Plante pour sa contribution dans l'analyse des résultats. Ses commentaires ont toujours suscité la réflexion et fait avancer le travail. De plus, l'aide et le soutien apportés par Mme Martine St-Germain ont été fort appréciés dans la description des concepts. Tous mes remerciements vont également à l'UQAM qui a retenu mon projet et m'a permis de le réaliser.

J'aimerais aussi remercier le Cégep de Rosemont et le Cégep du Vieux-Montréal sans qui ma collecte de données n'aurait pas pris forme. J'adresse des remerciements aux directions des Cégeps, aux enseignants et enseignantes ainsi qu'à tous les étudiants qui ont participé activement à ce projet. Sans la participation de tous, ce projet n'aurait pas vu le jour. Merci à tous pour votre précieuse collaboration.

J'aimerais aussi adresser des remerciements particuliers à Tanya Lindsay et Valérie Lesage avec qui j'ai partagé de nombreux questionnements et réflexions. Leur jugement éclairé ainsi que leurs précieux conseils m'ont grandement aidée. Merci pour ces belles amitiés. Merci

également à tous ceux et celles qui m'ont supportée, encouragée et soutenue de près ou de loin dans cette belle aventure.

Je dédie ce mémoire à tous les étudiants en difficulté et persévérants. Vous me donnez la force de déplacer des montagnes et de tenter de comprendre davantage de phénomènes en éducation pour vous. Merci à mon conjoint, Alejandro, de croire en moi et de remarquer ma persévérance. Ta présence, mon amour, m'a donné la force de mener à terme ce projet de grande envergure. Merci à toi papa de me donner la force et le courage de soulever les montagnes. Ton âme me reconforte et me donne l'énergie de persévérer, même quand je n'ai plus envie! Un merci du fond du cœur à mes enfants Elena et Laurie de m'avoir offert du temps et de la patience. Mes filles, maman revient à la maison à 100 %.

## TABLE DES MATIERES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Développement historique des services offerts aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) au Québec .....	4
1.2 Difficultés et obstacles à surmonter pour les cégépiens handicapés et qualifiés de clientèle émergente : observations issues de la pratique de la chercheuse principale	10
1.3 Les constats scientifiques qui appuient les constats de la chercheuse.....	12
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	15
2.1 Types de relations professionnelles en contexte de classe.....	15
2.2 Perspectives théoriques de concept de relation pédagogique .....	22
2.3 Retombées d’une relation pédagogique positive.....	27
2.4 Définition de la relation pédagogique bienveillante .....	30
2.5 Engagement scolaire de l’étudiant .....	36
2.6 Rôle de la relation pédagogique bienveillante dans l’engagement et la réussite scolaires de l’étudiant.....	38
2.7 Synthèse .....	40

2.8	Objectifs de notre recherche.....	42
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....		44
3.1	Type d'étude.....	44
3.2	Description des participants.....	45
3.3	Procédure .....	46
3.4	Mesures .....	47
3.4.1	La perception de la relation pédagogique bienveillante.....	47
3.4.2	L'engagement scolaire de l'étudiant.....	48
3.4.3	Les notes de l'étudiant à ses cours.....	48
3.4.4	Les variables de contrôle.....	48
3.5	Considérations éthiques .....	48
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....		50
4.1	Analyse des données .....	50
4.2	Objectif 1 : comparaison de la perception de la relation bienveillante des étudiants de la clientèle émergente à celle des étudiants normatifs inscrits aux études collégiales.....	51
4.3	Objectif 2 : vérification des liens qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement et la réussite scolaires d'étudiants de la clientèle émergente et d'étudiants normatifs.....	52
CHAPITRE V DISCUSSION.....		57
5.1	L'engagement de l'étudiant.....	58
5.2	La réussite de l'étudiant .....	60
5.3	Intégration des résultats.....	62

CONCLUSION.....	66
6.1 Objectifs de l'étude.....	66
6.2 Synthèse des résultats .....	66
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET QUESTIONNAIRE .....	72
ANNEXE B CERTIFICAT ÉTHIQUE .....	84
RÉFÉRENCES .....	86

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 : Les types de relations professionnelles en contexte de classe	17
2.2 : Relations testées dans le cadre de la présente recherche	44
4.1 : Résultats des analyses en pistes du modèle testé	58



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1 :	Comparaison des différentes dimensions de la relation pédagogique positive selon les auteurs	37
2 :	Répartition des étudiants selon le type de clientèle et le genre	48
3 :	Alpha Cronbach, moyenne, écart-type et matrice des corrélations des variables à l'étude	56
4 :	Indices d'adéquation des modèles testés	58
5 :	Résultats de l'analyse de comparaison de groupe (étudiants normatifs vs étudiants de la clientèle émergente)	59

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

<b>API</b>	Aide pédagogique individuelle
<b>CAPRES</b>	Le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
<b>DES</b>	Diplôme d'études secondaires
<b>EHDA</b>	Élève handicapé en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<b>ECE</b>	Étudiants de la clientèle émergente
<b>ÉSH</b>	Étudiants en situation de handicap
<b>FEUQ</b>	Fédération étudiante universitaire du Québec
<b>LDAA</b>	Learning Disabilities Association of America
<b>OPHQ</b>	Office des personnes handicapées du Québec
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
<b>TA</b>	Trouble d'apprentissage
<b>TDAH</b>	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
<b>TSM</b>	Trouble de santé mentale
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UNICEF</b>	Fonds des Nations unies pour l'enfance

## RÉSUMÉ

Dans les cégeps, une multitude de mesures et de services sont offerts aux étudiants<sup>1</sup> issus de la clientèle émergente pour les soutenir afin qu'ils réussissent leurs études. Outre la présence de ces services qui sont utilisés de façon inconstante par les étudiants, la qualité de la relation qu'entretiennent les enseignants avec leurs étudiants constitue un facteur important dans l'engagement et la réussite scolaires (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Toutefois, cette relation n'a pas fait l'objet d'une vérification empirique auprès d'étudiants issus de la clientèle émergente inscrits aux études collégiales. Ce faisant, nous ignorons quel est le rôle de la perception de la relation pédagogique bienveillante dans l'engagement et la réussite scolaire de cégépiens qualifiés de clientèle émergente.

En s'appuyant sur les précédentes, la présente étude visait à examiner chez des étudiants étudiants normatifs et des étudiants de la clientèle émergente inscrite dans les cégeps, leur perception de la relation pédagogique bienveillante. Cette étude visait également à vérifier de quelle façon cette relation pédagogique bienveillante est en relation avec l'engagement et la réussite des étudiants de la clientèle émergente. Cette étude permettra ainsi d'obtenir une meilleure compréhension de la nature des liens qui unissent la relation pédagogique bienveillante avec l'engagement et la réussite scolaires des étudiants normatifs et d'étudiants de la clientèle émergente inscrits dans les cégeps.

Cette étude corrélacionnelle a été réalisée auprès de 155 étudiants du collégial dans deux Cégeps de la ville de Montréal. La cueillette de données s'est effectuée au moyen d'un questionnaire autorapporté papier ou en ligne. Les étudiants normatifs (n = 77) ont répondu au questionnaire papier en salle de classe et ceux issus de la clientèle émergente à celui en ligne (n = 78). La perception de la relation pédagogique bienveillante a été mesurée à l'aide d'une adaptation française du *Perceived Caring Scale-PCS*. (Koehn et Crowel, 1996) réalisée par Doré-Côté (2007). L'engagement scolaire de l'étudiant évalue l'engagement cognitif, comportemental et émotionnel de l'étudiant tirés des travaux de Barbeau (1994) et d'Archambault, Janosz, Fallu, et Pagani (2009).

Les résultats des analyses de pistes ont démontré l'effet de la perception de la relation pédagogique bienveillante de cégépiens de clientèle émergente sur les indicateurs scolaires. Les résultats suggèrent que les étudiants – tant ceux de la clientèle émergente que ceux dits normatifs – perçoivent que leurs enseignants sont bienveillants. L'étude démontre également l'existence de liens significatifs entre la relation pédagogique bienveillante et l'engagement

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, le masculin est utilisé à titre épique.

de l'étudiant. Cette recherche permet d'insister sur la portée positive d'une relation pédagogique bienveillante entre les enseignants et les étudiants du collégial. Cette relation pédagogique bienveillante est importante pour tous les cégépiens, dont les étudiants de la clientèle émergente qui ont un parcours scolaire antérieur pouvant être atypique en comparaison à celui des étudiants dits normatifs.

Mots clés : Bienveillance, Motivation, Étudiantes et étudiants de la clientèle émergente, Formation collégiale

## INTRODUCTION

La relation pédagogique bienveillante se définit comme une rencontre d'apprentissage entre deux êtres humains où on observe une personne qui donne de la chaleur humaine et une qui reçoit cette attention (Doré-Côté, 2007). En contexte scolaire, ce type de relation est important pour la qualité de l'expérience scolaire des étudiants<sup>2</sup>, leur engagement scolaire, la réduction de l'indiscipline en salle de classe de même que pour la satisfaction professionnelle des enseignants (Janoz, Archambault et Chouinard, 2005).

Cette recherche a permis d'examiner les liens entre la perception de la relation pédagogique bienveillante, l'engagement et la réussite des étudiants inscrits aux études collégiales. Plus précisément, ces liens ont été étudiés pour des étudiants normatifs,<sup>3</sup> de même qu'une catégorie particulière d'étudiants, soit ceux qualifiés de clientèle émergente. L'appellation étudiant de la clientèle émergente (ECE) réfère aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) qui ont des déficiences non visibles, c'est-à-dire qui présentent un trouble d'apprentissage (TA), un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou un trouble de santé mentale (TSM) et un haut potentiel intellectuel. Cette catégorie d'étudiants a été retenue dans cette recherche, puisqu'au cours des dernières années, les cégeps ont connu une augmentation importante du pourcentage de ces étudiants parmi leur clientèle. Ce faisant, les enseignants sont confrontés à de nouveaux défis et doivent composer avec ces étudiants ayant des besoins particuliers. En effet, depuis 2006, la croissance de ces étudiants

---

<sup>2</sup> Le terme étudiant désigne un apprenant de l'ordre collégial et universitaire tandis que le terme élève désigne un apprenant du primaire et du secondaire.

<sup>3</sup> Le terme « étudiant normatif » désigne le groupe d'étudiants qui fréquente le cégep sans présenter de problématiques particulières pendant son cheminement scolaire et qui ne bénéficie pas de services adaptés.

est particulièrement marquée grâce à la reconnaissance, par le législateur, des déficiences non visibles – c'est-à-dire les divers troubles d'apprentissage ou de l'attention dus à une déficience neurologique ou les troubles de santé mentale – comme des situations de handicap (La Grenade, 2017).

Le projet de recherche que nous avons mené et qui est décrit dans ce mémoire visait à documenter la relation entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et les indicateurs de réussite scolaires de cégépiens normatifs et de la clientèle émergente. Le premier chapitre présente la problématique au cœur de cette étude. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique qui nous a permis d'étudier notre question de recherche. Le troisième chapitre expose la méthodologie établie pour mener cette étude. Le quatrième chapitre présente les résultats de cette recherche et le cinquième expose la discussion des résultats de notre étude.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre débute avec le portrait du développement historique des services offerts aux ÉSH inscrits aux études collégiales sera dressé. Pour ce faire, un état des avis légaux encadrant la non-discrimination et ayant grandement facilité l'accès aux études collégiales à ces ÉSH est présenté. Des données statistiques viendront appuyer l'importante augmentation de ces étudiants aux études postsecondaires un peu partout dans le monde et au Québec, depuis les trois dernières décennies. Dans un deuxième temps, nous présentons les difficultés et obstacles que les étudiants en situation de handicap (ÉSH) et ceux qualifiés de clientèle émergente (ECE)<sup>4</sup> doivent surmonter pour réussir leurs études. Dans un troisième temps, l'importance des relations enseignant-étudiants positives sera décrite sur la base de nombreuses études qui ont montré que la qualité de la relation maître-élèves, un facteur pédagogique et déterminant de la motivation, est reconnue influencer l'engagement et la réussite scolaire des étudiants (voir p. ex., Midgley et Urdan, 2001; Davis, 2003; Patrick, Kaplan et Ryan, 2011; Pianta, Hamre, et Mintz, 2011; cités dans Poirier, Lessard, Fortin, et Yergeau, 2013). Enfin, ce chapitre se conclut avec la question de

---

<sup>4</sup> Le terme étudiant en « situation de handicap » (ÉSH) désigne l'ensemble des étudiants qui ont des besoins particuliers, alors que le terme « clientèle émergente » réfère aux étudiants qui ont un trouble d'apprentissage (TA), un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou un trouble de santé mentale (TSM). Parfois certains auteurs incluent dans cette classification les étudiants qui ont un diagnostic du trouble du spectre de l'autisme (TSA).

recherche qui a permis de cibler les concepts qui sont présentés dans le cadre théorique.

### 1.1 Développement historique des services offerts aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) au Québec

Il n'y a pas si longtemps, au Québec, les étudiants ayant une situation de handicap visible et non visible<sup>5</sup> accédaient peu aux études postsecondaire, et ce, pour diverses raisons. De nombreux obstacles pédagogiques et organisationnels entravaient leur cheminement scolaire dès le primaire. Il était donc difficile pour ces jeunes d'obtenir un diplôme du niveau secondaire. Ces étudiants étaient rapidement orientés vers des cheminements adaptés qui ne leur permettaient pas d'obtenir le diplôme d'études secondaires (DES). Conséquemment, ils n'étaient pas en mesure d'accéder à des études supérieures. Cependant, depuis le début des années 90, le développement des services adaptés offerts tant au primaire qu'au secondaire rend maintenant possible l'accès de ces étudiants à des études postsecondaires collégiales et universitaires puisqu'une proportion plus importante d'étudiants aux besoins particuliers obtiennent leur DES (Gaudreau, 2013).

En effet, depuis 30 ans, un nombre important d'étudiants en situation de handicap (ESH) accède aux études supérieures en répondant aux mêmes critères d'admission que l'ensemble de la population et peuvent ainsi aspirer à obtenir un diplôme collégial ou universitaire grâce au soutien des services adaptés et l'accompagnement qui leur est offert. Ces nouvelles possibilités d'admission sont conformes aux valeurs de notre société, qui a choisi de donner le droit à l'éducation à tous (voir notamment l'article 40 de la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*). Diverses conventions internationales encadrent les droits des

---

<sup>5</sup> Une situation de handicap visible et non visible réfère à un trouble d'apprentissage, un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble d'ordre neurologique ou un trouble de santé mentale (La Grenade, 2017).

étudiants à l'égard de leurs études. À titre d'exemple, l'UNESCO prône un style d'éducation inclusif selon une approche centrée sur les droits de l'homme et qui est soutenue par de nombreux traités internationaux portant sur ces droits (UNESCO, 2012). Cette organisation aide les États membres à appliquer l'article 24 de la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, qui reconnaît le droit de ces dernières à l'éducation (UNESCO, 2012).

Quant à lui, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) stipule que :

« Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. » (OPHQ, 2009 p. 7)

L'UNICEF milite également en faveur de l'égalité des chances et de la non-discrimination d'abord avec l'article 28 de la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Cette convention révèle que les États qui en font partie reconnaissent le droit des enfants à l'éducation et s'engagent à « assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances » (UNICEF, 2012). De plus, l'article 2, explique que les parties s'engagent à respecter les droits de tous les enfants relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toutes considérations de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation (UNICEF, 2009).

Aux États-Unis, la *Learning Disabilities Association of America* soutient que toute personne avec des difficultés d'apprentissage peut réussir à l'école, au travail, dans ses relations sociales et dans la communauté lorsqu'on lui offre le support nécessaire et les mêmes chances que tous (LDAA, 2017). Enfin, au Québec, le Ministère de l'Éducation abonde aussi

dans le sens de ces conventions internationales. Dans l'énoncé de sa *Politique de l'adaptation scolaire*, le ministère accorde de l'importance aux politiques locales des commissions scolaires en matière de services offerts aux EHDAA et donne des indications quant au contenu que ces dernières doivent aborder (MELS, 2008).

Ainsi, tout étudiant qui souhaite poursuivre des études bénéficie de ce droit. Qui plus est, l'institution scolaire que fréquente cet étudiant doit mettre en place des mesures pour favoriser ses apprentissages et s'assurer de lui donner toutes les chances de réussir. Ce faisant, toute personne qui présente une des caractéristiques faisant l'objet d'une protection à l'encontre de la discrimination bénéficie de la reconnaissance de ses libertés et de ses droits fondamentaux contenus dans la *Charte des droits et libertés québécoise* et l'établissement scolaire doit procéder à une évaluation individualisée des besoins particuliers de cet étudiant (Ducharme et Montminy, 2012).

Le contexte légal et le droit à l'éducation qui obligent les cégeps à développer des services éducatifs adaptés, les outils de dépistage et les services que reçoivent ces étudiants dès leur primaire sont donc tous des facteurs qui contribuent à expliquer cette augmentation du nombre d'étudiants qualifiés de clientèle émergente aux études collégiales. À ce sujet, Mme Trifiro, la directrice du centre étudiant de soutien à la réussite de l'Université de Montréal, rappelle que les outils de dépistage plus spécialisés permettent aux étudiants de bénéficier d'une aide adaptée à leurs besoins dès le primaire (Université de Montréal, 2011). Ce faisant, les étudiants en situation de handicap (ÉSH) réussissent mieux au primaire et au secondaire et ils peuvent ainsi accéder à des études collégiales et même universitaires (Gaudreau, 2013). Ce contexte légal a donc également poussé les institutions à offrir des mesures de soutien aux étudiants en situation de handicap pour compenser leurs limitations. Ainsi, depuis 1995, les Cégeps ont l'obligation de développer des services éducatifs adaptés. Ces jeunes sont toutefois libres de s'engager dans la recherche des services et plusieurs le font.

Bien que l'augmentation du nombre d'étudiants qui accèdent aux études postsecondaires soit importante pour l'ensemble des étudiants en situation de handicap<sup>6</sup>, c'est pour la catégorie des étudiants qualifiés de clientèle émergente qu'elle est la plus marquée (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010; Dion, 2013). En effet, selon différentes données ministérielles, le nombre d'étudiants qualifiés de « clientèle émergente » à l'éducation collégiale a considérablement augmenté depuis 1995, en considérant le nombre total d'étudiants déclarés<sup>7</sup>. Ces derniers représentent entre 5 et 11 % de toute la population étudiante des collèges et universités canadiennes (Fichten, Jorgensen, Havel, Lamb, James, et Barile, 2003 cités dans Dion 2013). De son côté, la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) constate que les étudiants de la clientèle émergente, qui représentent 21,6 % des étudiants ayant des besoins particuliers qui étaient inscrits dans les services adaptés des cégeps de l'est du Québec en 2005, correspondaient à 49,7 % des étudiants aux besoins particuliers en 2009 et à 68,16 % de cette population d'étudiants à la session hiver 2011 (FEUQ, 2011). Ceci représente une augmentation de 46,6 % en six ans. Les plus récentes données rapportées par Ducharme et Montminy (2012) rapportent pour la même période, soit entre 2005 et 2009, une multiplication par 12 du nombre d'étudiants faisant partie de la clientèle émergente dans les collèges québécois, portant leur nombre de 186 étudiants en 2005 à 2 143 en 2009 (Dion, 2013). Cette augmentation des étudiants issus de clientèles émergentes pose un certain nombre de défis pour les collèges en matière d'offre de services éducatifs adaptés (Ducharme et Montminy, 2012).

Compte tenu de leur présence, les fonds qu'octroie le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sont calculés en fonction du nombre de besoins de l'étudiant et non en fonction de la nature des difficultés qu'il présente. À la fin de chaque session, les

---

<sup>6</sup> Les clientèles aux besoins particuliers regroupent les étudiants en situation de handicap et les étudiants issus de la clientèle émergente.

<sup>7</sup> Le terme « déclaré » signifie ici les étudiants qui ont ouvert un dossier aux services adaptés de leurs cégeps. Il est ainsi possible de quantifier le nombre d'étudiants en situation de handicap par cégep. Cependant, d'autres étudiants demeurent dans le besoin, mais refusent d'avoir de l'aide des services adaptés.

services adaptés des collèges complètent des plans d'intervention pour tous les étudiants en situation de handicap de leur établissement. Ces plans individualisés présentent les services reçus pour chaque étudiant pendant la session. Cette déclaration, via le plan d'intervention, indique au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur les accommodements et accompagnements éducatifs et/ou physiques dont les étudiants de l'établissement de formation ont bénéficié durant l'année. Cette déclaration des services reçus permet à l'établissement collégial de recevoir les fonds nécessaires au bon fonctionnement des services adaptés.

Dans un même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2008) a identifié les principaux défis à relever et a formulé des recommandations selon quatre axes d'intervention : la connaissance des jeunes, la diversification des mesures, les relations pédagogiques et les services aux étudiants (St-Germain, 2016). Les établissements de formation ont donc implanté un ensemble de mesures et de services visant à compenser les limitations de ces étudiants à soutenir leur engagement et leur réussite scolaires. Les services destinés aux étudiants en situation de handicap sont regroupés dans les services adaptés ou services orthopédagogiques et sont offerts par divers professionnels comme les conseillères, conseillers en adaptation scolaire, orthopédagogues, psychologues. Ces professionnels sont responsables d'évaluer les besoins de ces étudiants et de veiller à mettre en place des services suivant les recommandations des médecins. Le soutien réfère à un encadrement accru, à l'allocation de temps individuel avec l'enseignant, à la distribution d'encouragements et à l'accès aux services orthopédagogiques et d'orientation professionnelle (Dumont, Rousseau, Leclerc, Massé, Beaumier, 2009). Ce faisant, les étudiants en situation de handicap bénéficient de divers accommodements tels que du soutien et de l'encadrement de la part de professionnels comme l'orthopédagogue et l'éducateur spécialisé. Certains étudiants peuvent notamment avoir besoin d'une aide ponctuelle telle que de l'accompagnement physique ou éducatif. Pour ce faire, le Cégep embauche notamment des étudiants salariés qui agiront à titre de tuteurs. L'aide et l'accompagnement sont tributaires des besoins spécifiques de l'étudiant. Ainsi, un étudiant qui a un besoin d'aide pour se déplacer d'un cours à l'autre recevra un accompagnement physique; tandis que celui ayant besoin de revoir la matière

avec un tuteur pour lui permettre de mieux assimiler les notions recevra un accompagnement éducatif. D'autres mesures sont mises en place pour aider les étudiants en situation de handicap en classe et pour la réalisation de leurs examens. Les étudiants peuvent avoir les services d'un preneur de notes, étudiant salarié à ce sujet, en classe afin de maximiser leur concentration et leur participation en classe. Parmi ces acteurs, on retrouve également les aides pédagogiques individuelles (API) qui accompagnent les étudiants tout au long de leur parcours collégial.

Différentes mesures d'aide offertes également dans le Cégep comme le centre d'aide en français et en philosophie notamment. Ces centres qui, sous l'égide des départements, offrent un service de tutorat et offrent aux étudiants des ateliers d'organisation et de gestion du temps. Lors de la passation des examens, certains étudiants bénéficient de temps supplémentaire pour réaliser l'examen. Il est également possible que certains étudiants réalisent leurs examens dans les locaux des services adaptés ce qui permet de faire diminuer le stress et de limiter les bruits ambiants dans le but de maximiser la performance scolaire. D'autres, en raison de leur diagnostic, ont besoin d'un ordinateur pour la rédaction des examens. Cette mesure leur permet de travailler le texte ou les réponses sans effacer, donc cela leur permet une meilleure organisation des idées. Les étudiants présentant une dyslexie ou une dysorthographe ont besoin d'un logiciel de correction ainsi qu'une synthèse vocale pour améliorer leur performance au niveau du langage écrit. Ils peuvent également bénéficier de la possibilité d'avoir les notes de cours à l'avance, de recourir à des livres audios, d'avoir un dictionnaire électronique, de sortir de la classe au besoin, d'avoir des documents adaptés en braille ou en version audio.

Ainsi, plusieurs acteurs sont engagés dans l'accompagnement de l'étudiant et diverses mesures peuvent être mises à profit pour le soutenir dans un esprit de collaboration. Quelle que soit la mesure d'accommodement offerte à l'étudiant, sa mise en place requiert l'engagement de l'étudiant. L'enseignant est loin d'être le seul responsable de la dynamique relationnelle. Les interventions de l'enseignant en classe agissent considérablement sur l'engagement, l'autonomie et le bien-être de l'étudiant ainsi que sa façon d'entrer en relation

influence grandement le cheminement de l'étudiant (Felouzis, 1997; Joanis, 2015, cités dans St-Germain, 2016). C'est dans cet esprit que s'installe la collaboration entre les professionnelles et les professionnels des services adaptés de l'établissement et l'étudiant en situation de handicap. Ces mesures d'accommodement permettent à l'étudiant en situation de handicap de s'engager dans les tâches scolaires et d'atteindre les critères de la compétence visée dans le programme d'études. L'étudiant est au coeur de cette collaboration et, autour du support et des services offerts par les services adaptés de l'établissement, se greffe aussi la collaboration de l'enseignant qui soutient l'étudiant dans ses apprentissages. La mise en place de toutes ces mesures nécessite évidemment la collaboration des enseignants puisque la relation entre l'enseignant et l'étudiant est importante (Dumont, 2009). Dans le rapport émis par la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* –qui porte principalement sur l'accommodement des étudiants en situation de handicap au regard de leurs besoins éducatifs particuliers– le soutien prodigué par les enseignants et le personnel scolaire est identifié comme un facteur facilitant l'engagement scolaire des étudiants ayant des besoins particuliers puisqu'il aide ces étudiants à surmonter les difficultés et les obstacles qu'ils rencontrent pendant leur parcours scolaire (Dumont, 2009).

## 1.2 Difficultés et obstacles à surmonter pour les cégépiens handicapés et qualifiés de clientèle émergente : observations issues de la pratique de la chercheure principale

Pour les cégépiens handicapés et qualifiés de clientèle émergente, le parcours pour se rendre aux études supérieures ne s'est pas fait sans heurt. Certains étudiants ont dû travailler avec acharnement pendant leurs études au primaire et au secondaire. Par exemple, certains étudiants ont été contraints de renoncer à des amis et à du travail rémunéré afin de consacrer tout leur temps à leurs études. D'autres étudiants ont eu un parcours scolaire qui n'était pas de tout repos avant d'obtenir leur diagnostic. Certains ont dû reprendre des années scolaires (ou autrement dit, ils ont été confrontés au redoublement). D'autres ont vécu de l'impuissance, du rejet et du mépris de la part de leurs enseignants. Enfin, certains étudiants

ont dû revoir leur choix de carrière en fonction des études qu'ils seront en mesure de faire. Enfin, pour ces étudiants en difficulté, tous les ans, c'est un recommencement. Ces étudiants de la clientèle émergente sont aux prises annuellement aux mêmes questionnements : vivront-ils un échec ? Leur enseignant sera-t-il à leur écoute ? Pourront-ils utiliser en classe les outils qui les aident à réussir ?

Les conseillers des services adaptés rapportent également que les étudiants de la clientèle émergente recherchent une relation pédagogique bienveillante avec leurs enseignants. Selon nos collègues, les étudiants en situation de handicap et ceux qualifiés de clientèle émergente aimeraient être capables de parler de leurs difficultés avec leurs enseignants. Ils aimeraient également pouvoir discuter des techniques pédagogiques qui fonctionnent bien pour eux puisqu'ils connaissent très bien leurs difficultés et les façons les plus efficaces qui leur permettent d'apprendre.

D'un autre côté, les enseignants doivent composer avec la présence de ces étudiants dans leurs cours. Ils doivent également adapter leur enseignement en fonction des besoins variés des étudiants qui fréquentent leur cours. Notamment, ils doivent prévoir un endroit physique pour accueillir les fauteuils roulants, adapter les lectures aux étudiants ayant une déficience visuelle, porter un système d'amplification pour les étudiants ayant une déficience auditive, permettre l'utilisation de l'ordinateur en classe ainsi que le recours à des logiciels d'aide tels qu'Antidote, Word-Q, Lexibar ou Inspiration. Bref, l'enseignement traditionnel subit des transformations avec l'intégration en classe d'étudiants en situation de handicap et de ceux qualifiés de clientèle émergente.

À ce propos, les étudiants qui fréquentent les services adaptés des cégeps rapportent à leurs conseillers que certains enseignants sont réticents envers leur intégration dans leur classe. Ces réticences semblent plus marquées envers les étudiants qualifiés de clientèle émergente. En effet, les étudiants qualifiés de clientèle émergente indiquent qu'ils sont perçus comme des étudiants paresseux ou comme incapables. Certains enseignants ne se sentent pas nécessairement concernés par les difficultés que vivent ces étudiants et d'autres ne sont pas persuadés qu'ils ont un rôle à jouer pour soutenir l'engagement et la réussite de ses étudiants.

Pour certains enseignants, les étudiants qualifiés de clientèle émergente dérangent leurs pratiques pédagogiques. Des enseignants résistent lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils doivent modifier leur planification, leurs modalités d'évaluation, leurs stratégies d'enseignement et la relation pédagogique qu'ils entretiennent avec leurs étudiants pour assurer la réussite du plus grand nombre. Puisque les étudiants qualifiés de clientèle émergente ont des handicaps non visibles tels que la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie, le trouble de déficit de l'attention avec/sans hyperactivité (TDAH), certains enseignants peuvent être portés à remettre en cause les diagnostics de leurs étudiants, alors que d'autres veulent fournir un enseignement exemplaire dans le but de démontrer que le diagnostic de l'étudiant ne sert à rien. Ces observations demeurent toutefois anecdotiques, il importe de consulter les écrits scientifiques qui se sont intéressés à ces questions.

### 1.3 Les constats scientifiques qui appuient les constats de la chercheuse

Selon Dion (2013), bien que l'offre des services adaptés constitue une forme d'aide qui permet de développer le plein potentiel des étudiants, la relation pédagogique entre l'enseignant et les étudiants est tout aussi importante voire davantage pour la réussite de ceux qualifiés de clientèle émergente (Dion, 2013). Ce constat corrobore celui de l'étude de Kedar-Volvodas (1983) et de celle de Potvin, (2006) cités dans (Rousseau 2009) à l'effet que la qualité de la relation qu'entretiennent les enseignants envers leurs étudiants est positivement liée à l'engagement scolaire des étudiants dans leurs activités scolaires et sociales. Selon Langevin (1996), certains étudiants collégiaux trouvent plus difficile de s'y faire des amis qu'au secondaire et ils se sentent souvent seuls. Ils veulent leur liberté, mais ils regrettent également un peu l'encadrement fourni par leurs enseignants du secondaire. Enfin, ils perçoivent beaucoup d'indifférence de la part de leurs enseignants du cégep. Comme nous ignorons de quelle façon les cégépiens qualifiés de clientèle émergente perçoivent la relation pédagogique qu'ils entretiennent avec leurs enseignants de même que le rôle joué par cette perception dans l'engagement et la réussite scolaires des cégépiens, il semble pertinent de s'attarder à cette relation dans le cadre de la présente étude.

En effet, dans ses apprentissages, l'étudiant est en relation à la fois avec l'enseignant et avec les savoirs à apprendre (Houssaye, 1988). Dans ce contexte, l'engagement scolaire de l'étudiant s'incarne principalement dans la *relation pédagogique* qu'il entretient avec ses enseignants et dans la *relation mathématique* qu'il a avec les savoirs qu'il doit acquérir. Le rôle de l'enseignant dans la relation mathématique est majeur, puisque c'est lui qui fait la médiation entre les savoirs et l'étudiant (Tardif, 1992). À travers la *relation didactique*, il transforme et organise les savoirs pour faciliter l'apprentissage de l'étudiant (Houssaye, 1988). Dans le cas d'un étudiant en situation de handicap et notamment ceux des clientèles émergentes, la relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et l'étudiant est d'autant plus importante puisque cet étudiant a des difficultés qui requièrent des accommodements (Ducharme et Montminy, 2012).

Cette relation pédagogique exige que l'enseignant mette notamment à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage afin de soutenir l'engagement de l'étudiant en situation de handicap dans ses études et favoriser sa réussite (Ducharme et Montminy, 2012). De plus, plusieurs chercheurs ont souligné l'apport positif d'une relation pédagogique chaleureuse et positive (Doré-Côté, 2017; Pianta, 2012). Or, les informations spécifiques sur les étudiants de la clientèle émergente sont rarement partagées par les intervenants, car ceux-ci sont tenus, par la Loi ou par les règles de leurs ordres professionnels, de respecter la confidentialité des dossiers (La Grenade, 2017). De plus, l'arrivée massive de ces étudiants dans les classes ne s'accompagne pas nécessairement des ressources nécessaires en matière de soutien technique ou de formation (Comité national de rencontre, 2013).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous attarderons uniquement aux étudiants de la clientèle émergente, que nous comparerons aux étudiants normatifs, puisque les étudiants de la clientèle émergente sont de plus en plus nombreux dans les cégeps et que leur présence en salle de classe soulève de nombreux questionnements chez les enseignants (Dion, 2013). Ainsi cette recherche contribuera à faire avancer les connaissances concernant la perception des cégépiens à l'égard de la relation pédagogique qu'ils établissent avec leurs enseignants.

Elle examinera également le rôle de cette relation dans l'engagement et la réussite scolaires. La question suivante : quels liens unissent la perception de la relation pédagogique bienveillante et les indicateurs scolaires ? Nous espérons contribuer à expliquer ces liens auprès d'étudiants de la clientèle émergente inscrits aux études collégiales et d'étudiants normatifs.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre expose le cadre théorique retenu pour répondre à la question de recherche suivante : quels liens unissent la perception de la relation pédagogique bienveillante et les indicateurs scolaires ? Le concept de la relation pédagogique au cœur du présent projet est d'abord présenté en se fondant sur les perspectives diversifiées des auteurs. Certains vont davantage employer le terme relation maître-élèves tandis que d'autres vont davantage utiliser celui de relation éducative ou de relation enseignant-étudiants. Dans la présente recherche, l'objet d'étude concerne la perception de la relation pédagogique bienveillante. Les éléments théoriques associés à cette notion seront décrits, de même que sa contribution dans l'engagement scolaire des étudiants. Par la suite, l'engagement scolaire sera présenté puisqu'il s'agit d'une conséquence de la relation pédagogique bienveillante.

#### 2.1 Types de relations professionnelles en contexte de classe

En contexte de classe, les relations professionnelles présentes dans ce milieu peuvent être représentées par un triangle composé des pôles de 1- l'apprenant, 2- du savoir et 3- de l'enseignant (Houssaye, 1988; Legendre, 2005; cité dans St-Germain, 2016). La figure 2.1 expose ce triangle.

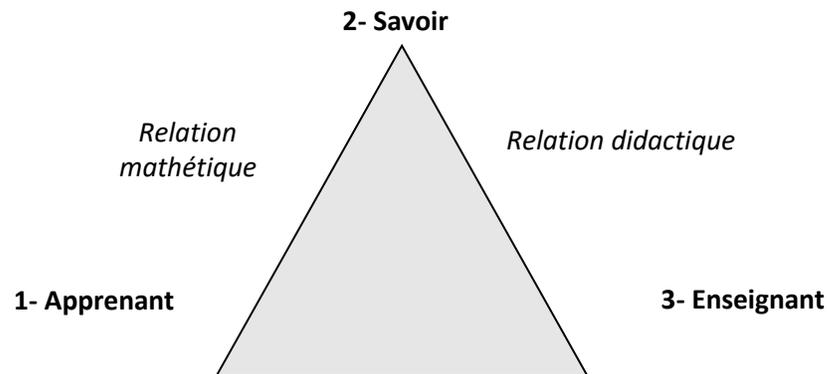


Figure 2.1 : Les types de relations professionnelles en contexte de classe

Selon Houssaye (1988), le premier lien, *la relation mathématique*, qui unit le pôle de l'apprenant à celui du savoir, est une relation d'apprentissage par laquelle l'apprenant développe des mécanismes de construction de ses connaissances en étant devant faire face à des informations nouvelles qui ne cadrent pas avec ses références initiales ou, autrement dit, avec les connaissances dont il dispose. Le deuxième lien, *la relation didactique*, qui unit le pôle du savoir à celui de l'enseignant, constitue une relation d'enseignement. Dans ce cas, l'enseignant est l'expert des contenus, c'est lui qui connaît la matière. Sa maîtrise de la matière lui permet d'accompagner les étudiants dans leur apprentissage du contenu et de répondre à leurs questionnements. Finalement, le troisième lien, *la relation pédagogique*, qui unit le pôle de l'apprenant à celui de l'enseignant, consiste en une relation socioaffective de formation (Pianta, 1992, 1997, 2001). Nodding (1992) décrit cette relation socioaffective de formation comme étant empreinte de confiance et de respect mutuel qui amènent l'enseignant à prendre soin de la qualité de l'apprentissage de ses étudiants tout en le poussant à relever des défis. Il s'agit d'une relation professionnelle qui se déroule en salle de classe et dont l'objectif est de faire apprendre. Selon Pianta (2001), il existe plusieurs types de relations professionnelles en contexte de classe. Elles se distinguent par leur niveau d'intimité et par leur symétrie, c'est-à-dire le niveau d'égalité des rôles et des statuts de ces derniers. Dans cet ordre d'idées, la relation pédagogique est reconnue comme étant une relation de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique. Cette relation professionnelle requiert la confiance et le respect mutuel. Elle s'apparente à la relation de bienveillance

(Doré-Côté, 2017; Pianta, 2012) qui vise à prendre soin de la qualité de l'apprentissage des étudiants.

Il a été démontré qu'établir très tôt des relations significatives avec des adultes non familiers permet aux enfants les plus vulnérables d'acquérir les compétences sociales et comportementales nécessaires à leur développement et à leur maintien scolaire (Hamre et Pianta, 2006). Les enseignants sont des adultes significatifs pour les étudiants tout au long de leur parcours scolaire. La qualité de la relation pédagogique, qui s'installe entre les protagonistes, influence de façon importante l'engagement scolaire et par conséquent la réussite des étudiants (Hamre et Pianta, 2006). En effet, l'enseignant peut contribuer, par ses interactions professionnelles bienveillantes (c'est-à-dire ses interventions orientées sur le bien-être, l'écoute et la compréhension des besoins de l'étudiant) avec ses étudiants, à soutenir leur engagement et leur réussite. Ces éléments sont d'autant plus importants puisque l'activité intellectuelle de l'apprentissage nécessite un minimum de sécurité et de bien-être de la part de la personne qui apprend (Hamre et Pianta, 2006). L'enseignant a donc un impact de poids sur la perception qu'ont les étudiants de leurs compétences, de leur engagement scolaire, de leur appréciation de la valeur des matières scolaires, de leurs attentes de succès ainsi que de leur rendement scolaire (Bandura, 1997; Viau, 2009). De plus, la relation pédagogique est particulièrement importante pour les étudiants qui présentent des facteurs de risque ou qui manifestent des problèmes de comportement ou d'apprentissage (Hamre, et Pianta, 2006), comme c'est le cas des étudiants qualifiés de clientèle émergente.

Pour soutenir les étudiants dans leur parcours scolaire, diverses stratégies existent. Certains se penchent vers la pratique réflexive, d'autres vers des techniques d'impact en classe, vers l'enseignement explicite et d'autres sur la coopération (St-Germain, 2016). Selon Langevin et Bruneau (2000), l'acte d'enseigner consiste à valoriser ses étudiants en leur montrant qu'ils peuvent réussir, tout en acceptant de vivre de la vulnérabilité, c'est-à-dire en acceptant les remises en question, les échecs, les malentendus, les recommencements et tous les impondérables d'un métier de mise en relation. Cette relation pédagogique peut être

caractérisée à la fois de relation utilitaire, imposée, fortuite, passagère, mais également de relation marquante, ambiguë, médiatisée et à double plan. Ces multiples caractéristiques démontrent toute la complexité de la relation qui s'installe entre l'enseignant et les étudiants du groupe classe. Il s'agit donc d'un contexte relationnel bien spécifique orienté principalement vers l'acquisition de contenu ou le développement de compétences. Cette relation pédagogique se construit quotidiennement entre l'enseignant et les étudiants, des gens qui ne se sont pas mutuellement choisis (Langevin et Bruneau, 2000).

La relation pédagogique sous-tend et soutient les apprentissages que doivent réaliser les étudiants. Cette relation professionnelle permet d'initier le climat harmonieux en salle de classe et d'instaurer un climat de coopération ou de compétition entre les étudiants du groupe (Chassé, 2006; Langevin et Bruneau, 2000; St-Germain, 2016). Un des rôles de la relation pédagogique est de permettre aux étudiants de s'engager dans leurs études collégiales et de les réussir. L'engagement scolaire des étudiants se constate lorsqu'ils se présentent à leurs cours, qu'ils participent aux activités proposées par les enseignants et qu'ils se sentent bien en classe et dans leur collège (Archambeault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Dans son avis au ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) a rapporté les propos des cégépiens quant à leur perception de l'engagement et de la réussite (2008). À l'issue de cette consultation, le Conseil rapporte que la réussite réfère au développement, à la découverte, au progrès, aux connaissances acquises, mais aux connaissances qui sont maîtrisées, utilisables et transférables dans la vie ou la pratique professionnelle. La réussite signifie également la poursuite des études de même que la réussite des cours du programme d'études. Ce dernier aspect de la réussite nous intéresse davantage puisqu'il dépasse les frontières du scolaire et qu'il contribue à l'épanouissement des jeunes sur les plans social et professionnel puisque ceux qui réussissent leurs cours obtiendront un diplôme et accéderont à de meilleures conditions d'emploi et de vie (Malenfant, Larue, Jette, Côté, Dussault, et Parenteau, 2006). Bref, le moteur de la réussite relève d'une responsabilité partagée entre l'étudiant, l'établissement d'enseignement et l'enseignant. L'environnement scolaire apporte des réponses aux besoins de soutien et

d'autonomie des jeunes cégépiens, mais les enseignants jouent un rôle de première ligne dans cet équilibre nécessaire entre leurs besoins de soutien et d'autonomie.

Le Conseil supérieur de l'éducation soutenait, en 1995 que :

« La relation enseignant-étudiants s'avère la condition la plus déterminante dans la quête de sens et d'autonomie des étudiants. Les étudiants ont besoin de sentir la personne qui est derrière l'enseignant qui les accompagne dans leurs apprentissages. (p. 30, voir Langevin, p. 3) »

Cet avis a en outre fait ressortir cinq principales préoccupations de 200 étudiants de niveau collégial à l'égard de leurs attentes envers leurs enseignants (Langevin et Bruneau, 2000). Les étudiants souhaitent de la disponibilité hors cours de la part de leur enseignant pour des contacts plus personnalisés. Ils s'attendent également à un rapport de respect et à une personne qui se montre intéressée aux étudiants. Les étudiants veulent des enseignants qui sont aptes à comprendre les difficultés des étudiants à apprendre la matière. Enfin, les étudiants souhaitent que les enseignants appliquent en classe une méthode rigoureuse et exigeante et qu'ils démontrent de l'intérêt, de la fierté et de la motivation pour l'enseignement. Ceci rejoint les résultats de Dumont, Rousseau, Leclerc, Massé et Beaumier (2009) qui rapportent que les jeunes souhaitent côtoyer des enseignants « heureux d'être à l'école », « enjoués » et « connaisseurs de la matière enseignée ». Le calme, les comportements soucieux et humains des enseignants sont également valorisés par ces derniers. Les étudiants estiment que les approches d'enseignement où l'enseignant est perçu comme « un guide » et est « ouvert aux compromis » sont les plus favorables à leurs apprentissages.

Ces qualificatifs démontrent toute l'importance que les étudiants accordent aux relations pédagogiques qu'ils entretiennent avec leurs enseignants pour leur permettre d'apprendre et de réussir (Langevin et Bruneau, 2000). Ainsi, l'enseignant, par ses choix pédagogiques et ses capacités de transposition didactique, soutient l'engagement et la réussite de ses

étudiants. Ses choix s'inscrivent dans un contexte de classe empreint de la relation socioaffective qui est présente entre l'enseignant et ses étudiants puisque l'enseignement ne se restreint pas à un ensemble de pratiques pédagogiques à appliquer et de contenus d'apprentissage à transmettre. En effet, le processus d'enseignement se déploie dans l'établissement, par l'enseignant, d'une relation bienveillante avec ses étudiants (Doré-Côté, 2017). La qualité de la relation favorise la création d'un climat de confiance, de sécurité et de respect entre l'étudiant et l'enseignant (Cyrulnik et Pourtois, 2007).

La réussite dépasse les frontières du scolaire et s'inscrit dans un ensemble d'activités qui sont constituées de réalisations tant sur le plan scolaire que social (Langevin et Bruneau, 2000). Ce faisant, la relation entre l'enseignant et les étudiants est un facteur à ne pas négliger pour comprendre l'engagement des étudiants dans leurs études et leur réussite. La relation entre les étudiants et les enseignants va donc bien au-delà de la relation d'apprentissage ou de la relation d'enseignement. Une relation de qualité est celle qui favorise la création d'un climat de confiance, de sécurité et du respect mutuel entre l'enseignant et ses étudiants (Cyrulnik et Pourtois, 2007). Une relation positive, c'est-à-dire une relation qui est chaleureuse, soutenante et non conflictuelle, a des retombées tant sur la qualité de l'expérience scolaire des étudiants que sur leur motivation scolaire, sur la réduction de l'indiscipline et sur le vécu professionnel des enseignants :

« [...] un certain nombre d'études ont démontré que la satisfaction professionnelle des enseignants était passablement liée à la qualité de leurs relations avec les étudiants. [...] Évidemment, les causes pouvant expliquer ces difficultés relationnelles sont multiples et reposent autant sur les attitudes et conduites des étudiants que sur celles des enseignants (Janosz, Archambault et Chouinard, 2005, p. 85) ».

Bien que les enseignants n'aient pas un contrôle absolu sur la qualité de la relation pédagogique, ils ont néanmoins, par leur position, le pouvoir d'entretenir une relation privilégiée avec les jeunes de leur classe (Janosz et al., 2005). En effet, peu de personnes ont une si grande capacité de connaître et d'exercer une influence privilégiée sur les étudiants

les plus vulnérables. À ce sujet, Boris Cyrulnik, éminent auteur français et spécialiste de la résilience chez les enfants maltraités, écrit ceci :

« Quand un enfant flotte trop près d'un prédateur, une simple main tendue devient un appui qui pourrait le sauver. Même un bavardage anodin constitue un événement qui peut modifier le cours de son existence. C'est souvent comme ça que les enseignants sont efficaces, autant que par le déversement de connaissances abstraites. Ils deviennent des tuteurs de résilience pour un enfant blessé quand ils créent un événement signifiant qui prend valeur de repère (Cyrulnik, 2003, p. 93) ».

Selon Cyrulnick (2003), les enseignants ont trop peu conscience du pouvoir que leur confère leur statut d'enseignant aux yeux de leurs étudiants :

« [...] Il est très étonnant de constater à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Beaucoup d'enfants, vraiment beaucoup, expliquent en psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire de leur existence par une simple attitude ou une phrase, anodine pour l'adulte, mais bouleversante pour le petit (Cyrulnik, 2003, p. 95) ».

Plusieurs caractéristiques du contexte scolaire permettent également de décrire la relation pédagogique : il s'agit à la fois d'une relation empathique, de collaboration, de résolution de problèmes cognitifs et de contradictions. Au collégial, il s'agit d'un contexte bien spécifique où la relation est construite au quotidien, entre des gens qui ne se sont pas choisis, autour d'un objet central qui est la matière au programme (Langevin, 1996). Davis (2003) est l'une des premières auteures à avoir proposé une synthèse de trois principales perspectives théoriques complémentaires pour expliquer le concept de la relation pédagogique. Voyons maintenant ces perspectives.

## 2.2 Perspectives théoriques du concept de relation pédagogique

La perspective de l'attachement, la perspective motivationnelle et la perspective socioculturelle sont trois perspectives théoriques complémentaires pour expliquer le concept de la relation pédagogique. Davis (2003) présente chacune des définitions du concept de cette relation en affirmant qu'elles agissent sur les habiletés sociales et cognitives de l'étudiant dès le préscolaire.

La première perspective, celle de l'attachement, se base sur les modèles relationnels intégrés par le jeune (Davis, 2003). La relation pédagogique est conceptualisée comme une extension de la relation d'attachement avec les figures parentales (Pianta et Sabol, 2012). Ainsi, Freud soutenait déjà, il y a plusieurs années, « que nous transférons sur les enseignants le respect et les espoirs que nous inspirait le père omniscient de notre enfance... » (Chassé, 2006). Selon cette perspective, la relation pédagogique s'installe à travers la stimulation et la réponse qu'apporte l'enseignant aux besoins de ses étudiants. Les perceptions de la bonne relation enseignant-étudiants pourraient donc façonner l'engagement scolaire du jeune en influençant ses perceptions de ses compétences sociales et scolaires, ses valeurs et son désir de se fixer des objectifs au sein de sa classe. En ce sens, une bonne relation pédagogique est définie par un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité entre l'enseignant et l'étudiant de même que l'offre de soutien de la part de l'enseignant (Davis, 2003). À ce titre, Pianta et Sabol (2012) ont élaboré et validé un modèle qui permet de qualifier la qualité de la relation pédagogique selon trois types de relation : chaleureuse, conflictuelle ou de dépendance. La relation de type *chaleureuse* est caractérisée par un niveau élevé de proximité et une communication ouverte entre l'enfant et l'enseignant. La relation de type *conflictuelle* se traduit par des interactions discordantes et une mésestime de l'étudiant avec son enseignant. Enfin, la relation de *dépendance* est caractérisée par un enfant qui présente une attitude possessive face à son enseignant et qu'il se fit complètement à lui comme source de soutien dans ses apprentissages scolaires (Pianta et Sabol, 2012). Une bonne relation pédagogique a comme conséquence de permettre à l'étudiant d'être

activement engagé à l'école. Cette bonne relation encourage la motivation à explorer, l'apprentissage scolaire de même que la régulation de ses habiletés cognitives, émotionnelles et sociales. L'enseignant, par son ouverture, son soutien et son empathie, est invité à miser sur sa relation avec l'étudiant afin de permettre à celui-ci de s'engager et d'évoluer (Chassé, 2006). Les premières relations d'attachement significatives sont généralement issues du noyau familial. Par la suite, le jeune est en mesure d'établir d'autres relations avec des adultes qui peuvent se développer, en particulier avec ses enseignants. Selon cette perspective, les élèves « amènent » dans la classe leurs modèles et schémas d'attachement issus de leur monde social. Ces modèles influencent la qualité de la relation pédagogique et ils sont importants pour le développement des relations que les enfants, les adolescents et les jeunes adultes peuvent développer avec leurs pairs et des adultes. Dès que l'enfant entre à l'école, l'enseignant joue un rôle important sur le plan de ses expériences vécues à l'extérieur de la famille. Ce rôle est partie intégrante du profil de compétences d'un enseignant du collégial. Il se doit de réaliser l'intervention pédagogique en prenant soin d'établir avec ses étudiants, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique (Laliberté et Dorais, 1999). Ce rôle est important dans le processus de gestion des émotions des enfants par les enseignants, c'est-à-dire que l'enseignant a le rôle de guider l'élève afin qu'il développe des habiletés pour nommer, gérer et exprimer les émotions qu'il éprouve en classe. La façon dont les enseignants répondent aux demandes des enfants dans la classe est importante pour la qualité de la relation pédagogique. L'enseignant qui écoute sans juger, en s'interrogeant et reformulant la pensée des étudiants, contribue à maintenir une relation de confiance mutuelle et à renforcer l'estime de soi chez ces derniers (Langevin, 1998).

La deuxième perspective théorique, dite motivationnelle, étudie davantage le rôle du contexte pédagogique proposé par l'enseignant aux étudiants dans la relation qui s'installe entre les protagonistes. En effet, la perspective motivationnelle a contribué à approfondir les connaissances sur la façon, dont les comportements et croyances des enseignants, de même que leurs pratiques pédagogiques relationnelles pouvant soutenir l'engagement de l'étudiant. Par exemple, la pédagogie de coopération permet l'établissement d'un partenariat et d'une coopération entre des personnes avec des pouvoirs et expertises différents. Elles

peuvent toutes, de cette façon, contribuer à la compréhension et à la construction du savoir (St-Germain, 2016).

Ainsi, selon cette perspective, la qualité de la relation enseignant-étudiants est influencée par des facteurs sous le contrôle de l'enseignant, tels que sa motivation à enseigner et son intérêt pour la matière, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et les stratégies qu'il met en place pour motiver ses étudiants et les soutenir dans leurs apprentissages. Une bonne interaction enseignant-étudiants reflète donc une relation qui soutient l'engagement de l'étudiant et son apprentissage en classe (Davis, 2003). De plus, certaines pratiques pédagogiques comme l'utilisation de l'apprentissage coopératif donnent des résultats positifs parce qu'il permet aux étudiants collégiaux de se questionner, d'expliquer, d'exprimer leurs conceptions personnelles, d'admettre une difficulté de compréhension et de partager de l'information avec ses pairs, ce qui favorise l'apprentissage (Lavoie, Drouin, et Héroux, 2012).

L'approche motivationnelle postule que la qualité de la relation enseignant-étudiants est étroitement liée à l'attitude de l'enseignant et au degré de soutien qu'il accorde à ses étudiants (Ames, 1992; Klem et Connell, 2004). Les enseignants influencent grandement la motivation à apprendre et les choix des étudiants concernant la conduite de leurs études (Langevin, 1996). Neuville (2006), dans son étude, rapporte justement l'importance de l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'enseignement. Cette étude décrit les caractéristiques des enseignants qui favorisent leur appréciation de la part des étudiants. On y retrouve l'enthousiasme et l'intérêt personnel de l'enseignant pour la matière qu'il donne, son accessibilité, son souci de rendre apparente l'utilité du cours et enfin, son rythme d'enseignement adapté en fonction des besoins des étudiants qui sont des éléments permettant aux enseignants d'influencer la motivation à apprendre de leurs étudiants en adaptant le contexte d'enseignement (Neuville, 2006). Dans un contexte où la relation humaine est présente, où le climat est ouvert et non évaluatif, où la personne se sent acceptée et valorisée et non pas jugée d'après ses actes, la tendance d'actualisation et à la motivation naturelle à se développer peut facilement se manifester (Charbonneau, 1982; cité

dans Chassé 2006). L'enseignant a donc un rôle de médiateur dans la relation pédagogique, ce qui offre plus de chance aux étudiants de se construire intellectuellement (Chassé, 2008). Selon la théorie des buts (Ames, 1992), les contextes d'enseignement peuvent influencer la qualité de l'engagement des élèves en classe (Plante, O'Keefe et Théorêt, 2013). Ainsi, du point de vue de cette perspective, la relation enseignant-étudiants est comprise à travers les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants et soutiennent l'engagement des étudiants.

La perspective socioculturelle vise quant à elle à étudier les processus et les dynamiques récurrentes à l'intérieur d'un système complexe où tous les éléments sont reliés entre eux et s'influencent mutuellement (Bronfenbrenner, 1989). La relation qui s'établit entre l'enseignant et ses étudiants fonctionne comme un travail interactif d'ajustement (Altet, 2002; cité dans St-Germain, 2016). Plus précisément, selon cette perspective, la relation enseignant-étudiants peut être influencée par l'environnement socioéconomique, par les conditions sociofamiliales dans lesquelles les étudiants évoluent ainsi que par les caractéristiques personnelles des enseignants et celles des étudiants. Cette approche s'intéresse aux aspects sociaux spécifiques du contexte scolaire tels que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants, les interactions avec les camarades de classe, ainsi qu'aux aspects culturels tels que les valeurs du milieu, les normes culturelles de l'établissement scolaire ou de la classe (Turner et Meyer, 2000). L'environnement scolaire doit apporter des réponses aux besoins de soutien et d'autonomie des jeunes cégépiens. L'enseignant joue un rôle de première ligne dans l'équilibre nécessaire entre les besoins de soutien et d'autonomie de l'apprenant (Langevin, 1996). Au collégial, l'évolution technologique semble appeler une adaptation des modes d'intervention et d'interaction pour le personnel enseignant du collégial à l'heure actuelle. La nouvelle réalité virtuelle accessible en classe heurte les habitudes des enseignants (St-Germain, 2016). Cette nouvelle réalité sociale demande une adaptation de la part de l'enseignant dans sa façon d'établir une relation en classe (St-Germain, 2016).

Ainsi, les individus ne peuvent être séparés de leur classe ou de leur établissement de formation. Chacun contribue au développement des interactions positives entre l'étudiant et la personne-ressource. Dans cette perspective, tous les apprentissages ont un accomplissement social. Bref, la qualité des relations pédagogiques pourrait refléter la culture sociale de la classe et de l'établissement scolaire, de même que les opportunités offertes dans le milieu pour s'investir dans les relations et les habiletés des étudiants et des enseignants à créer des liens entre eux (Davis, 2003). Cette approche invite les enseignants à comprendre la nature des relations interpersonnelles que les étudiants entretiennent entre eux en fonction des étapes de leur développement de même que de tenir compte des impacts que ces croyances ont sur la relation pédagogique. Ceci peut être fait par le biais des communautés d'apprentissage mis en place dans les établissements collégiaux pour permettre aux enseignants de discuter des éléments de la relation pédagogique, des modèles pédagogiques ainsi que des stratégies mis en place en salle de classe (St-Germain, 2016).

Ces trois perspectives sont importantes puisqu'elles permettent de comprendre la notion de relation pédagogique et son importance dans le cheminement scolaire. La perspective de l'attachement nous informe sur l'importance de maintenir des relations de qualité en classe pour favoriser l'engagement et le bien-être de l'étudiant. La perspective motivationnelle met l'accent sur les pratiques pédagogiques qui permettent d'entretenir une relation pédagogique de qualité. Enfin, la perspective socioculturelle nous informe sur le processus de mise en place de cette relation dans le contexte de classe. Dans le cadre de cette recherche, nous sommes particulièrement préoccupés par l'engagement scolaire de l'étudiant et nous soutenons que l'enseignant peut initier cette relation et maintenir sa qualité par sa motivation à enseigner, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et sa façon de soutenir l'engagement de ses étudiants (Plante, O'keefe et Théorêt, 2013) et que ses pratiques pédagogiques ont des conséquences sur le comportement et les attitudes des étudiants (Archambeaul et al., 2009).

### 2.3 Retombées d'une relation pédagogique positive

L'Institut de la Statistique du Québec a mené une étude longitudinale révélant que les étudiants de milieux défavorisés qui font l'objet de relations bienveillantes et aidantes avec leurs enseignants perçoivent de façon plus positive leur environnement scolaire (Desrosiers, Japel, Singh, et Tétréault, 2012). De plus, selon Wentzel (1998), une bonne relation pédagogique constituerait également un important facteur de protection dans les moments de transition scolaire. Dans sa thèse, St-Germain propose (2016) des stratégies pour mettre en place et maintenir une relation pédagogique de coopération en salle de classe. Ces stratégies constituent une avenue prometteuse pour l'ensemble du personnel enseignant du collégial. Pour mettre en place et maintenir une relation pédagogique de coopération en salle de classe, l'enseignant qui prend le temps de bien connaître et d'expérimenter les stratégies de coopération, il formule ses intentions et s'imprègne de cet état d'être de coopération, se dote d'outils relationnels pertinents et novateurs bonifiant sa compétence relationnelle et son identité professionnelle d'enseignant collégial (St-Germain, 2016). Ces relations pédagogiques positives permettent aux enseignants d'apporter à ses étudiants le support qui lui permettra de s'adapter aux nouveaux défis et exigences de la classe (Kennedy et Kennedy 2004; cités dans Fortin, Plante, et Bradley, 2011). De plus, en ayant une meilleure connaissance de l'effet de « l'état d'être de coopération » l'enseignant veillera sur la mise en place et sur le maintien de la relation pédagogique dans sa classe (St-Germain, 2016). Ceci est important puisque les adolescents qui rapportent des relations pédagogiques positives avec leurs enseignants présentent une meilleure adaptation scolaire en ce qui concerne l'engagement scolaire et l'autorégulation (Ryan, Stiller et Linch, 1994; cités dans Doré-Côté 2007). Toutefois, si ces relations s'avèrent négatives, elles risquent de nuire à l'adaptation scolaire de l'étudiant (Birch et Ladd, 1997). Un autre rôle qui est attribué à l'enseignant est d'assurer la sécurité et la protection de ses étudiants (Riley, 2011 cités dans Fortin, Plante, et Bradley, 2011). À l'adolescence, les représentations des relations vécues avec les enseignants deviennent des prédicteurs de la motivation et de l'ajustement scolaire des étudiants (Eccles, Midgley, Buchanan, Reuman, Flanagan et Iver, 1993; cités dans Doré-Côté, 2007).

Des chercheurs ont aussi souligné l'importance d'une relation pédagogique chaleureuse dans le cheminement scolaire de l'étudiant (Langevin, 1996; cité dans Chassé, 2006). Cette influence positive d'une relation pédagogique de qualité se manifeste à tous les ordres d'enseignement, et ce, même au collégial et à l'université (Chassé, 2006). Selon Chassé (2006), une relation positive entre l'enseignant et ses étudiants a un impact notable sur le développement affectif et cognitif de ces derniers. Il indique que les étudiants, peu importe leur âge, ont besoin de se sentir considérés comme des personnes à part entière. (Chassé, 2006; Pianta et Sabol, 2012). Selon Langevin (1996), la relation peut s'établir entre l'enseignant et les étudiants à travers le prétexte de l'apprentissage. Cette auteure souligne l'importance d'une relation empathique et de coopération, orientée dans le sens de la résolution des problèmes cognitifs, affectifs et d'ordre pratique.

Dans un même ordre d'idées, Fortin, Plante et Bradley (2011) ont décrit huit catégories d'attitudes et de pratiques de l'enseignant permettant de décrire la relation pédagogique soit 1) le type de soutien offert, 2) le soutien à l'autonomie, 3) la relation chaleureuse, 4) le respect et équité, 5) les attentes élevées et réalistes, 6) le mode de communication, 7) les comportements non verbaux et 8) la proximité (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Ces auteurs font également état de dix attitudes et pratiques de l'enseignant qui influencent négativement la relation pédagogique qui sont 1) le favoritisme, 2) la lutte de pouvoir, 3) l'utilisation de pratiques coercitives, 4) l'irrespect et l'humiliation, 5) l'impatience, 6) l'hostilité et la difficulté d'approche, 7) la froideur et la sévérité, 8) le désengagement scolaire, 9) le désintérêt et 10) la critique.

Pour Rousseau, Deslandes et Fournier (2009), une relation pédagogique de qualité se traduit par une relation de confiance. Les résultats de leur étude démontrent que les étudiants ont des attentes de respect, de réciprocité et de méritocratie. L'étude met en évidence l'importance de la confiance dans la relation pédagogique. Pour ces auteurs, plus la relation pédagogique est positive et empreinte de confiance mutuelle, plus l'étudiant aimera l'école. La confiance implique une situation de risque et elle requiert un engagement de la part de l'étudiant (Jalava, 2003; cité dans Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). La confiance dans

cette relation demande un engagement scolaire mutuel des deux parties, exige que les participants connaissent la situation exacte et qu'elle puisse seulement s'offrir et se mériter. Quant à Butler (1991), il présente une série de conditions inhérentes au développement et à l'entretien du lien de confiance entre l'enseignant et ses étudiants. Les conditions sont les suivantes : la disponibilité, la compétence, la constance, la discrétion, l'équité, l'intégrité, la loyauté, l'ouverture, la promesse et la réceptivité. Il y a également l'état d'être de coopération de l'enseignant et ses différentes composantes qui favorise la mise en place d'une relation pédagogique (St-Germain, 2016).

De leur côté, Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau (2013) ont tenté de comprendre le lien entre la qualité de la relation pédagogique, le risque de décrochage scolaire et le genre des étudiants. Les auteurs ont examiné la perception de 756 étudiants de deuxième secondaire. Ces chercheurs ont évalué la qualité de la relation pédagogique selon cinq dimensions, soit : l'implication émotionnelle, le soutien de l'enseignant, l'encadrement, l'engagement scolaire et l'attitude des étudiants envers l'enseignant. Les résultats démontrent que les étudiants à risque de décrochage scolaire perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que ceux qui ne sont pas à risque. En plus, les filles manifestent des attitudes plus positives envers leurs enseignants que les garçons. À travers cette étude, les auteurs ont été en mesure d'expliquer que la qualité de la relation enseignant-étudiants se définit par le soutien offert par l'enseignant et la motivation à l'apprentissage manifestée par l'étudiant (Davis, 2003). Le modèle théorique de Klem et Connell (2004) aura, quant à lui, permis d'évaluer plus efficacement la relation entre les différentes dimensions de la qualité de la relation pédagogique et le décrochage scolaire. Ce sont l'implication émotionnelle de l'enseignant dans la relation pédagogique, le soutien qu'il fournit à l'élève pour le développement de son autonomie ainsi que par l'encadrement en classe (Klem et Connell, 2004).

Tourigny (2013) a fait une étude pour démontrer l'incidence du *looping* sur la relation enseignant-étudiants d'un point de vue quantitatif. Elle a évalué la perception de la chaleur et du conflit chez les élèves du primaire. Selon sa recension des écrits, une relation enseignant-étudiants positive et chaleureuse est teintée par la communication et le soutien

est associé à une présence moindre de difficultés comportementales, de meilleures habiletés sociales et un rendement accru, alors qu'une relation conflictuelle est plutôt associée à un rendement académique moindre et à des problèmes de comportements chez l'étudiant (Tourigny, 2013). Une relation chaleureuse se caractérise par une perception de proximité, d'ouverture, de chaleur et de sécurité (Pianta, 2012; cité dans Tourigny, 2013). De toute évidence, la relation pédagogique contribue à la réussite éducative et par le fait même à l'engagement scolaire des étudiants. Une relation pédagogique chaleureuse où l'enseignant est perçu comme bienveillant est un facteur de protection contre l'échec scolaire chez les étudiants du secondaire à risque (Janosz et Fallu, 2003; cités dans Tourigny, 2013).

Ces diverses recherches que nous avons recensées nous ont permis de montrer l'importance de la relation socioaffective entre l'enseignant et les étudiants de sa classe dans l'engagement scolaire des étudiants et leur réussite de même que les qualités positives de la relation pédagogique telles que la confiance, le respect mutuel, la sympathie dans les échanges en salle de classe.

#### 2.4 Définition de la relation pédagogique bienveillante

Dans les écrits scientifiques, le terme de la bienveillance a été discuté à l'aide de plusieurs termes différents tels que la compassion, les sentiments, les émotions, la sollicitude, la valorisation, l'intérêt ou la reconnaissance des autres. Noddings (1992) décrit le concept de bienveillance, tout comme les autres auteurs, comme étant un sentiment éprouvé envers l'autre et à travers duquel la reconnaissance et la réponse sont des conditions pour initier, maintenir et compléter la relation pédagogique. En d'autres termes, la relation pédagogique bienveillante se définit comme « une rencontre entre deux êtres humains où on observe une personne qui donne de la chaleur humaine et une qui la reçoit » (Doré-Côté, 2007, p. 11 ). Il n'est pas question ici d'une relation intime, mais d'une relation professionnelle qui vise à soutenir une personne dans ses apprentissages.

Ce concept de la relation pédagogique bienveillante prend ses origines dans la philosophie éducative du *Care* de Noddings (1992). Cette notion de bienveillance s'est développée à partir d'une orientation éthique qui prend sa source dans l'expérience maternelle lors d'activités comme éduquer des enfants, apporter des soins aux malades ou enseigner, par exemple (Noddings, 1984). La bienveillance est une orientation morale autant pour les femmes que pour les hommes. Cette éthique de la bienveillance repose avant tout sur l'étude des relations professionnelles et la manière dont les gens interagissent entre eux et établissent des contacts dans l'exercice de leur profession. L'action spécifique de la bienveillance consiste à satisfaire les besoins des uns et des autres tout en conservant des relations saines. Noddings (1992) insiste dans ses écrits sur la pertinence de la présence de la notion de bienveillance dans les écoles. Il précise que cette relation doit non seulement faire partie des relations entre les enseignants et les étudiants, mais bien de tout le personnel scolaire.

Noddings (1992) décrit la relation pédagogique bienveillante en enseignement en référant à six points. Tout d'abord, le terme « bienveillance » est utilisé pour décrire la relation professionnelle, mais aussi un comportement, une pensée et une attitude de la part de la personne qui émet la relation pédagogique bienveillante. Puisqu'il s'agit d'une relation, il est également important de tenir compte de la contribution de la personne qui reçoit ces comportements, pensées et attitudes ainsi qu'aux conditions dans lesquelles cette relation pédagogique est créée et maintenue par les protagonistes. Dans le contexte d'une salle de classe au collégial, les protagonistes sont l'enseignant et les étudiants. Ensuite, la personne qui initie la relation bienveillante prête attention à l'autre dans un état de réceptivité. Cette dernière entend, voit et sent les besoins de l'autre, c'est-à-dire de la personne avec qui elle entretient une relation bienveillante. Puis, l'émetteur de la relation bienveillante est disposé à aider l'autre en s'impliquant directement dans les projets de l'autre. Cette personne peut parfois donner des conseils, ou parfois faire des réprimandes. Le but ultime de la relation bienveillante est de promouvoir la croissance et la maturité tout en supportant l'autre dans ses comportements indésirables. Celui qui émet et entretient une relation pédagogique bienveillante est guidé par une préoccupation constante d'être attentif à l'autre et par un

désir de l'aider directement tout en donnant de l'importance à son réseau personnel de relations. La réciprocité de la relation pédagogique bienveillante est aussi importante, ainsi les deux parties fournissent les efforts nécessaires pour entretenir la relation (St-Germain, 2016).

Selon Doré-Côté (2007), une relation pédagogique bienveillante est définie comme une rencontre entre deux êtres humains, c'est-à-dire une personne qui donne de la chaleur et une personne qui reçoit cette chaleur sans toutefois faire référence à une relation intime entre deux individus (Noddings, 1992; cité dans Doré-Côté, 2007). Dans son étude, Doré-Côté (2007) a montré des liens positifs et significatifs entre la relation pédagogique bienveillante et l'engagement scolaire de l'étudiant. De façon plus spécifique, les 168 étudiants de troisième secondaire qui perçoivent leur enseignant bienveillant manifestent une moins grande intensité du risque de décrochage scolaire. Si les élèves perçoivent l'enseignant comme celui qui adopte des pratiques coercitives, cela augmente l'intensité du risque de décrochage scolaire. Le leadership de l'enseignant est aussi associé à l'intensité du risque de décrochage. Ainsi, plus l'enseignant est perçu comme un leader, moins l'intensité du risque de décrocher pour l'étudiant est élevée (Doré-Côté, 2007).

Sur cette base, il semble donc que les enseignants devraient être attentifs aux interactions empreintes de chaleur et de bienveillance puisqu'elles ont des bienfaits sur la réussite scolaire de leurs étudiants (Chassé, 2006; Pianta et Sabol, 2012). Pour que cette relation pédagogique bienveillante ait lieu, il suffit que les deux parties, l'enseignant, et les étudiants de son groupe contribuent mutuellement et individuellement au développement et au maintien de cette relation pédagogique. Il doit donc y avoir une collaboration et implication des deux parties. Noddings (1992) insiste sur le fait que l'enseignant crée une relation professionnelle avec chacun des étudiants de son groupe, et ce, en fonction des besoins spécifiques et personnels de chaque étudiant et non en fonction des besoins généraux de son groupe d'étudiants. Dans un même ordre d'idées, DeFord (1996), appuie les propos de Noddings en précisant qu'il est nécessaire que les enseignants soutiennent émotivement les étudiants de leur classe en prenant le temps de bien reconnaître chacun d'eux

individuellement afin de répondre aux besoins de tous. L'enseignant est loin d'être le seul responsable de la dynamique relationnelle, mais il doit se comporter comme un leader chargé de mettre en place et de maintenir une relation efficace entre lui et ses étudiants (St-Germain, 2016).

La relation pédagogique bienveillante comporte deux grandes dimensions, soit d'abord une attention soutenue portée envers l'autre et ensuite une entière disponibilité. Dans la littérature, en éducation, le concept de coopération se retrouve dans le libellé de la compétence de l'enseignement du primaire-secondaire, c'est-à-dire dans le référentiel de compétences de l'enseignant proposé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001). Les deux composantes de la compétence « Coopérer avec l'équipe-école » sont « soutenir les élèves » et « établir une relation de confiance ». Selon Noddings (1988, 1992), le fait d'être absorbé ou captivé par l'autre oriente la motivation de celui qui initie la relation, dans ce cas l'enseignant. Cette relation pédagogique bienveillante a l'avantage de répondre à des besoins spécifiques de l'étudiant. Tous les étudiants manifestent le besoin que l'enseignant leur accorde une attention particulière, il est donc essentiel que chacun d'entre eux soit considéré, et ce, spécialement lorsque l'étudiant présente des difficultés scolaires, comme c'est le cas pour les étudiants des clientèles émergentes (Doré-Côté, 2007; Pianta et Sabol 2012). Afin de porter une attention particulière aux étudiants, l'enseignant doit favoriser des comportements davantage chaleureux chez les étudiants ainsi que de les engager dans un dialogue ayant pour but une compréhension mutuelle. Plus un enseignant se préoccupe de ses élèves, s'intéresse à leurs apprentissages, reconnaît leurs besoins, les supporte dans leurs apprentissages et est compréhensif à leur égard, plus les étudiants auront tendance à s'engager dans leurs activités d'apprentissage (Doré-Côté, 2007).

Noddings (1992) précise enfin une notion de circularité dans cette relation pédagogique bienveillante entre les deux parties. En effet, l'étudiant doit être réceptif aux attentions particulières que lui porte son enseignant. Le maintien de la relation est dû à cette reconnaissance exprimée en retour par l'étudiant à son enseignant. Certaines approches

pédagogiques favorisent la notion de circularité comme celle de coopération qui offre aux enseignants du collégial des stratégies relationnelles qui permettent aux étudiants de faire des choix en fonction du besoin présent (St-Germain, 2016). Bref, la relation pédagogique bienveillante est le fruit d'une interaction positive entre deux personnes. En classe, l'enseignant est celui qui établit la relation bienveillante et l'étudiant est celui qui la reçoit et contribue au maintien cette relation avec son enseignant (Doré-Côté, 2007).

En somme, la relation pédagogique bienveillante s'explique par la confiance, le respect mutuel et la sympathie présente entre les enseignants et les étudiants. Cette définition est inclusive parce qu'elle reprend les éléments retenus par les autres chercheurs qui ont étudié la question tout en limitant l'étendue de la notion. En effet, de nombreuses dimensions ont été étudiées dans les recherches que nous avons recensées. Le tableau 1.1 expose ces dimensions de la relation pédagogique qui ont été décrites par les auteurs.

Tableau 1 : Comparaison des différentes dimensions de la relation pédagogique positive selon les auteurs

<b>Dénomination</b> <b>Auteurs</b>	<b>Dimensions utilisées pour décrire la relation pédagogique positive</b>
<b>Relation bienveillante</b>  Koehn et Crowell (1996), traduit par Doré-Côté (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se préoccupe de ses étudiants</li> <li>• Compréhensif</li> <li>• S'intéresse à leurs apprentissages</li> <li>• Reconnaît les besoins des étudiants et les supporte dans leurs apprentissages</li> </ul>
<b>Attitudes et pratiques de l'enseignant</b>  Fortin, Plante et Bradley (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien</li> <li>• Chaleur</li> <li>• Respect</li> <li>• Équité</li> <li>• Proximité</li> <li>• Mode de communication</li> <li>• Comportements non-verbaux</li> <li>• Attentes élevées et réalistes</li> </ul>
<b>Support de l'enseignant</b>  Klem et Connell (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien à l'autonomie</li> <li>• Implication émotionnelle de l'enseignant</li> </ul>
<b>Relation enseignant-élèves</b>  Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encadrement de la classe</li> </ul>
<b>Interaction enseignant-élèves</b>  <b>chaleureuse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximité</li> <li>• Ouverture</li> </ul>

<b>Dénomination</b>	<b>Dimensions utilisées pour décrire la relation pédagogique positive</b>
<b>Auteurs</b>	
Pianta et Sabol (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaleur</li> </ul>
<b>Relation chaleureuse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sécurité</li> </ul>
Tourigny (2013)	
<b>Relation maître-élèves de confiance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractère méritoire</li> </ul>
Rousseau, Deslandes et Fournier (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réciprocité</li> <li>• Respect</li> <li>• Réceptivité</li> </ul>

Les dimensions utilisées pour définir la relation pédagogique sont nombreuses, mais de l'ensemble de ces définitions se dégage une idée d'ensemble. Le soutien offert à l'étudiant par les enseignants est une dimension qui revient d'un auteur à l'autre. Le soutien est présenté sous le nom d'ouverture (Pianta, 2012, Tourigny, 2013) ou de la réceptivité à l'autre (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009) alors que d'autres auteurs réfèrent directement au soutien de l'enseignant et à l'encadrement (Klem et Connell, 2004; Fortin, Plante et Bradley, 2011; Poirier, Lessard Fortin et Yergeau, 2013). Dans tous les cas, le soutien prodigué par l'enseignant est une dimension de choix pour qualifier une relation pédagogique positive qui prend la forme d'une relation chaleureuse (Doré-Coté, 2007; Fortin, Plante et Bradley, 2011). En plus de se retrouver dans la définition retenue, soit celle de la relation pédagogique bienveillante de Doré-Côté (2007), ces dimensions contribuent également à soutenir l'engagement et la réussite de l'étudiant.

## 2.5 Engagement scolaire de l'étudiant

Finn (1989) est l'un des premiers psychologues à avoir proposé une définition du concept d'engagement scolaire qu'il définit comme le sentiment d'appartenance à l'école et le degré

de participation de l'étudiant aux activités scolaires et parascolaires. Selon Finn (1989), le niveau d'engagement scolaire des étudiants peut être évalué sur un continuum qui s'étend d'un engagement scolaire très faible à un engagement scolaire très élevé.

À l'heure actuelle, la définition tridimensionnelle de l'engagement scolaire est généralement admise (Bourgeois, 2006 ; Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004 ; Jimerson, Campos et Greif, 2003). Cette définition comprend des aspects comportementaux, affectifs et cognitifs. Ainsi, *l'engagement comportemental* réfère à la participation aux activités scolaires, sociales et parascolaires pendant la formation. Bourgeois (2006) indique que les indicateurs comportementaux représentent la participation active de l'apprenant dans le groupe, son assiduité et sa présence, ainsi que par l'effort consenti à surmonter les obstacles. La persévérance, la concentration, l'attention, le fait de poser des questions et participer aux discussions de la classe sont également des indicateurs d'engagement comportemental (Birch et Ladd, 1997; Finn et al., 1995; Skinner et Belmont, 1993; cités dans Fredricks, Blumenfeld, et Paris, 2004). *L'engagement affectif* correspond aux attitudes que l'étudiant entretient à l'égard des matières scolaires ainsi qu'à son sentiment d'appartenance à l'école. L'engagement affectif réfère également aux réactions de l'étudiant en classe comme son intérêt, son ennui, son bonheur, sa tristesse et son anxiété (Connell et Welborn, 1991; Skinner et Belmont, 1993; cités dans Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Bourgeois (2006) inclut les indicateurs de cette dimension comme étant la gamme des émotions associées à l'engagement scolaire tels que la joie, la fierté, l'enthousiasme ou, au contraire, l'ennui, le découragement et la honte qui sont associés au désengagement scolaire. *L'engagement cognitif* repose sur l'idée d'investissement, d'implication cognitive dans les apprentissages et incorpore la capacité de réfléchir et la volonté de faire les efforts nécessaires pour comprendre une idée complexe ou maîtriser une habileté difficile. Bourgeois (2006) définit les indicateurs cognitifs de l'engagement comme étant l'usage de stratégies d'apprentissage « en profondeur » plutôt « qu'en surface », l'élaboration de liens entre les informations nouvelles et les connaissances préalables. Selon Fredricks et ses collègues (2004), l'engagement cognitif se traduit par la volonté à poursuivre des efforts pour développer des connaissances et maîtriser certaines habiletés favorisant la réussite. Ce type d'engagement

implique à la fois l'investissement dans les apprentissages et l'utilisation de stratégies d'autorégulation et de métacognition. Cet investissement permet aux étudiants de surpasser les exigences, de devenir plus flexibles, et plus habiles pour résoudre des problèmes. Enfin, l'utilisation de stratégies métacognitives et d'autorégulation leur permet de planifier, d'évaluer et de monitorer leurs apprentissages afin de devenir des apprenants plus efficaces.

## 2.6 Rôle de la relation pédagogique bienveillante dans l'engagement et la réussite scolaires de l'étudiant

Tronto (2009), dans la théorie du *care*, soutient qu'une relation pédagogique bienveillante est bénéfique pour l'engagement scolaire de l'étudiant. Tout comme Nodding (1992), Tronto (2009) avance qu'il est nécessaire que les enseignants bâtissent ce type de relation en se basant sur les besoins réels de leurs étudiants. Pour ce faire, les enseignants assument une certaine responsabilité par rapport au besoin identifié de leurs étudiants et déterminent le type de soutien à leur apporter. Les enseignants doivent donc dans un premier temps, reconnaître les besoins scolaires de leurs étudiants pour mieux y répondre. Il s'agit de l'étape de la prise en charge (*taking care of*) en posant des questions. Dans un deuxième temps, les enseignants prennent soin de leurs étudiants (*care giving*), ce qui implique de les encourager et de les écouter. Ce qui suppose la rencontre directe des besoins de care, et « implique un travail matériel et exige presque toujours un contact direct avec les objets du care » (Tronto, 2009, p. 148). En contrepartie, les étudiants concernés acceptent de recevoir les encouragements et le support reçu de la part de leur enseignant (*care receiving*). En d'autres mots, l'étudiant doit s'engager dans ses études et dans l'aide qui lui est offerte.

Parmi les recherches qui portent sur les effets d'une relation pédagogique bienveillante, les résultats indiquent qu'une telle relation au cours des premières années du primaire est associée à de multiples indicateurs de réussite éducative à long terme (Davis, 2003). Ainsi, la perception par l'étudiant d'une relation pédagogique bienveillante serait en particulier

responsable d'un engagement scolaire accru dans les tâches scolaires (Goodenow, 1992; cité dans Lemire 2011). Les interventions de l'enseignant en classe agissent considérablement sur l'engagement, l'autonomie et le bien-être de l'étudiant et que sa façon d'entrer en relation influence grandement le cheminement de l'étudiant (Felouzis, 1997; Joanis, 2015; cités dans St-Germain 2016).

De nombreuses études menées au primaire et au secondaire révèlent un lien positif entre la relation pédagogique bienveillante et un bon engagement scolaire de l'étudiant (Tucker, Zayco, Herman, Reinke, Trujillo, Carraway, Wallack, Phyllis, 2002; Murdoch, 1999; Zimmer-Grembeck et al., 2006; Urdan et Schoenfelder, 2006; Chouinard, 2001 dans Galland et Phillipot, 2005; Hudley, Daoud, Polanco, Wright-Castro et Hershberg, 2003; cités dans Bradley, Fortin et Plante, 2011). Ainsi, le climat de classe, la qualité de la relation pédagogique bienveillante et la bienveillance des enseignants envers leurs étudiants peuvent avoir un effet sur l'engagement des étudiants dans leurs activités scolaires et sociales (Kedar-Voivodas, 1983; Potvin, 2006; cités dans Beaumont, Bourdon, Couture et Fortin, 2009). De toutes ces variables, il semble que ce soit le soutien de l'enseignant qui ait l'impact le plus direct et le plus important sur l'engagement scolaire de l'étudiant (Bowen et Bowen, 1998; cités dans Bradley, Fortin et Plante, 2011).

À ce sujet, une étude portant sur les relations pédagogiques a démontré que, chez les adolescents plus à risque de décrocher, des relations pédagogiques positives avec les enseignants agiraient comme un facteur de protection sur leur engagement et leur rendement académique (Fallu et Janosz, 2003; cités dans Archambault, 2006). Ceci est d'autant plus important puisque les étudiants de la clientèle émergente, malgré leur potentiel intellectuel, ont moins de facteurs de protection que les autres. Une recension des écrits entourant la relation pédagogique et l'influence de cette relation sur la réussite d'étudiants du secondaire a également permis de montrer qu'une des sphères les plus touchées par la relation pédagogique est l'engagement scolaire de ces derniers (Bradley, Fortin et Plante, 2011). Ces études ont été principalement menées à l'ordre primaire et secondaire. Hormis l'étude du Conseil supérieur de l'éducation (1995), très peu ont exploré

cette question au niveau collégial et auprès des étudiants qui présentent des difficultés scolaires comme celles des étudiants qualifiés de clientèle émergente engagés dans des études collégiales. Il serait intéressant maintenant de voir si ces perceptions sont les mêmes pour ces étudiants. Cela est plausible puisqu'une étude menée auprès des étudiants universitaires a démontré que lorsque les étudiants se sentent soutenus par leurs enseignants, ils sont plus engagés dans leurs travaux scolaires et abandonnent moins (Galand, Philippet et Frenay, 2006).

Dion (2013), dans son mémoire, s'est intéressé aux points de vue, aux attentes, aux besoins et aux différents défis que les enseignants ont à relever quant au soutien et à l'encadrement qu'ils pourraient apporter aux étudiants de la clientèle émergente pour favoriser leur réussite. Les résultats de sa recherche révèlent que la grande majorité des enseignants ayant participé à cette étude soutiennent qu'il s'agit bel et bien de leur rôle de soutenir et d'encadrer les étudiants de la clientèle émergente au même titre que les étudiants sans diagnostic. Parallèlement, il ressort également que 70 % des répondants trouvent difficile d'établir la relation pédagogique bienveillante avec ces étudiants.

La recension de ces recherches nous amène donc à constater que les enseignants qui offrent une relation pédagogique bienveillante, qui permet le développement de l'autonomie des étudiants, favorisent l'engagement scolaire et la persévérance scolaire de leurs étudiants (Hardre et Reeve, 2003; Reezigt, Creemers et De Jong, 2005; cités dans Archambault, 2006). Toutefois, hormis l'étude de Dion (2013) peu de recherches ont été menées au collégial auprès de clientèles émergentes. Compte tenu de l'augmentation notable des étudiants de la clientèle émergente aux études collégiales, il appert de connaître leurs besoins pour leur permettre de s'engager pleinement dans leurs études et de les réussir.

## 2.7 Synthèse

Nous l'avons exposé plus tôt, depuis les années 90, les étudiants qualifiés de clientèle émergente accèdent davantage aux études collégiales parce qu'ils bénéficient de soutien

pendant leurs études primaires et secondaires sont plus nombreux à compléter leur diplôme d'études secondaires (Ducharme et Montminy, 2012). Ces jeunes arrivent en grand nombre dans les cégeps qui les accommodent parce qu'ils y sont tenus par la Loi. Les services adaptés des cégeps offrent une panoplie de services, mais les étudiants sont toutefois libres de s'engager ou non dans la recherche de services et dans l'accompagnement dans leurs études. Lorsqu'un étudiant refuse de se faire aider, le collège n'est plus tenu de chercher à mettre en place des mesures pour l'accommoder et le soutenir dans son parcours scolaire. Plusieurs mesures, par exemple les plans d'intervention, les logiciels spécialisés, le service d'un preneur de notes sont mis en place dans les cégeps pour soutenir l'étudiant et agir positivement sur sa réussite scolaire.

De nombreuses recherches ont documenté les efforts déployés dans les établissements pour offrir des services adaptés répondant aux besoins des étudiants un peu partout au Québec et au Canada. Bien que le point de vue des enseignants sur l'arrivée massive de ces étudiants aux études postsecondaires ait été sollicité (Bonnelli et al., 2010 St-Onge et al., 2009 : cités dans Dion 2013), aucune recherche ne s'est réellement attardée sur les perceptions de ces étudiants à l'égard de leurs études et des relations pédagogiques établies avec les enseignants en salle de classe.

Ainsi, très peu de données nous permettent d'identifier les perceptions des étudiants des clientèles émergentes à l'égard de leur formation et des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants en salle de classe. Or, la qualité des relations pédagogiques que les enseignants tissent avec leurs étudiants semble tout aussi importante pour la réussite de ces étudiants (Dion, 2013; Gagné, 1976, Joanis, 2015).

En effet, la qualité de la relation pédagogique peut avoir un effet sur l'engagement scolaire du jeune dans ses activités scolaires et sociales (Kedar-Voivodas, 1983; Potvin, 2006; cités dans Rousseau 2009) puisqu'à travers leurs croyances, leurs pratiques, leur sentiment de compétence et d'auto-efficacité, les enseignants peuvent contribuer ou au contraire nuire à l'engagement et à la réussite scolaires de leurs étudiants (Park, 2005; cité dans Archambault 2006). L'influence que les enseignants exercent sur le cheminement scolaire semble donc

importante à considérer (Murdock, 1999; cité dans Archambault, 2006) notamment parce que ces derniers sont des intervenants de première ligne et qu'ils sont au cœur des apprentissages de leurs étudiants étant responsables de la préparation des activités d'enseignement-apprentissage. Sur la base des études recensées, nous faisons donc l'hypothèse que la perception de la relation pédagogique bienveillante des étudiants qualifiés de clientèle émergente du collégial est positivement reliée à leurs indicateurs de réussite scolaire (engagement dans leurs études et à leurs notes).

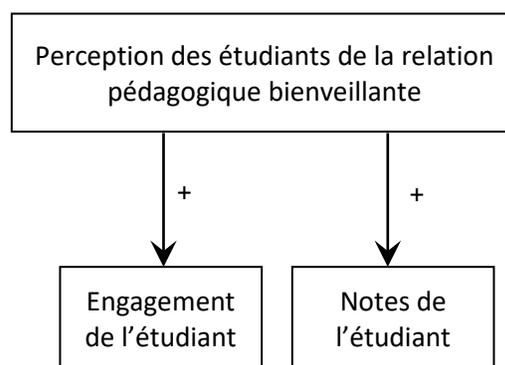


Figure 2.2 : Relations testées dans le cadre de la présente recherche

La figure 2.2 illustre l'hypothèse de l'existence de relations positives entre la relation pédagogique bienveillante et l'engagement scolaire et les notes de cégépiens qualifiés de clientèle émergente.

## 2.8 Objectifs de notre recherche

Cette recherche vise à documenter l'effet de la perception de la relation pédagogique bienveillante de cégépiens de clientèle émergente sur les indicateurs de réussite scolaire. Cet objectif général s'accompagne de deux objectifs spécifiques :

- 1) Comparer la perception de la relation pédagogique bienveillante des étudiants de la clientèle émergente à celle des étudiants normatifs inscrits aux études collégiales;

- 2) Vérifier les liens qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement et la réussite scolaires d'étudiants de la clientèle émergente et d'étudiants normatifs inscrits aux études collégiales.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre expose le postulat épistémologique qui a guidé le type d'étude menée dans cette recherche, les participants qui ont été sollicités pour contribuer à l'étude, la procédure de collecte de données retenue ainsi que les instruments de mesure utilisés afin d'atteindre les objectifs ciblés dans le cadre de cette étude. Pour conclure, les considérations éthiques de cette recherche sont présentées.

#### 3.1 Type d'étude

Cette recherche fondamentale de type empirique a pour but d'explorer les relations entre les concepts pour une population donnée soit celle des étudiants et étudiantes qualifiées de clientèle émergente inscrits dans un programme d'études collégiales de la grande région de Montréal. L'enjeu principal de cette recherche est nomothétique puisqu'elle vise le développement et le raffinement des connaissances théoriques (Van der Maren, 2003). Cela implique une attitude critique à l'égard des énoncés antérieurs afin de faire progresser la science. Il y aura donc une production de nouvelles connaissances et un élargissement des savoirs à propos des étudiants du niveau collégial et pour ceux issus de la clientèle émergente (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010).

Cette recherche corrélacionnelle a pour objectifs de comparer la perception de la relation pédagogique bienveillante des étudiants de la clientèle émergente à celle d'étudiants normatifs inscrits aux études collégiales (objectif 1). Elle vise également à vérifier les liens entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et les indicateurs de réussite

scolaire ciblés, soit l'engagement de l'étudiant et les notes obtenues (objectif 2). Ainsi, un devis permettant d'étudier le lien entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement et la réussite scolaires d'un échantillon d'une population a été privilégié (Legendre, 2005). Pour ce faire, une méthode de collecte de données à l'aide d'un questionnaire et des analyses quantitatives a été adoptée pour cette recherche. Les questionnaires sont appropriés dans le cadre de la présente étude parce qu'ils permettent d'accéder facilement aux perceptions qu'entretiennent les personnes à propos de situations qu'elles vivent (Bourque, Blais et Larose, 2009).

### 3.2 Description des participants

Pour répondre aux objectifs de l'étude que nous avons menée, 200 étudiants issus de deux Cégeps situés dans la région de Montréal ont accepté de participer à l'étude suite aux invitations qui leur ont été adressées (Voir la section procédure pour le détail). De cet échantillon, neuf étudiants ont été retirés parce qu'ils présentaient des problématiques de handicap physique (p. ex. : surdité, handicap moteur) et que le présent projet de recherche ciblait les étudiants de la clientèle émergente (c'est-à-dire, qui présentaient un trouble d'apprentissage (TA), un trouble d ficientaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ou un trouble de santé mentale (TSM) et un haut potentiel intellectuel). Aucun autre critère de sélection ou d'exclusion n'a été appliqué.

Parmi ces étudiants, nous disposons des données pour l'ensemble des variables à l'étude de 155 participants. L'échantillon final est donc composé de 155 étudiants âgés en moyenne de 22 ans et 2 mois ( cart-type : 6,08 ans, âge minimum : 16 ans et âge maximum : 46 ans, médiane : 20 ans, mode : 17 ans). L'échantillon est réparti également entre les étudiants de la clientèle émergente (50,3 %) et ceux de la clientèle régulière (47,7 %). Il est composé de 114 femmes (73,5 %) et de 41 hommes (26,5 %). Les femmes comptent pour 82,1 % des étudiants du sous-groupe des étudiants de la clientèle émergente et pour 64,9 % du sous-groupe d'étudiants normatifs. Ces informations sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Répartition des étudiants selon le type de clientèle et le genre

<b>Groupe (n)</b>	<b>N (%)</b>	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>
Étudiants de la clientèle émergente (78)	50,3 %	17,9 %	82,1 %
Étudiants normatifs (77)	47,7 %	35,1 %	64,9 %
Ensemble de l'échantillon (155)	100 %	26,5 %	73,5 %

### 3.3 Procédure

La collecte de données a été effectuée pendant les mois de décembre 2017 à février 2018. Les étudiants ont rempli un questionnaire autorapporté mesurant les variables à l'étude (relation pédagogique bienveillante et engagement scolaire) une seule fois.

Afin de recruter un nombre satisfaisant et équivalent d'étudiantes et d'étudiants issus de la clientèle émergente et d'étudiantes et d'étudiants de la clientèle régulière (sans diagnostic, dit normatif), deux stratégies ont été déployées pour rejoindre les étudiantes et les étudiants. Afin de recruter un nombre suffisamment important de participants issus de la clientèle émergente (environ 100 personnes), tous les étudiants qui fréquentaient le service adapté de leur cégep pendant la période de collecte des données ont été sollicités par le biais de la messagerie interne de leur cégep (c.-à-d., le système Mio de Omnivox). Les conseillers des services adaptés des cégeps participants ont acheminé l'invitation à participer avec tous les renseignements relatifs à la participation à la recherche de même que le questionnaire en ligne hébergé dans système Lime Survey. Les étudiantes et les étudiants pouvaient immédiatement consentir et participer en ligne en remplissant le questionnaire en ligne. À ce moment tous les étudiants invités, peu importe leur diagnostic, pouvaient remplir le questionnaire en ligne.

Les étudiantes et les étudiants de la clientèle régulière (sans diagnostic, dit normatif) ont quant à eux été rejoints dans la salle de classe d'enseignants volontaires. Les enseignants ont d'abord été contactés par courriel afin de permettre la venue de la chercheuse dans leur salle

de classe afin qu'elle puisse présenter la recherche et solliciter la participation des étudiantes et étudiants. Les enseignants intéressés à participer au projet ont manifesté leur intérêt à la chercheuse par courriel et ont convenu d'un moment propice pour permettre à la chercheuse de venir en classe pour solliciter les étudiantes et les étudiants. Les questionnaires remplis en classe par des étudiants de la clientèle émergente ont été codés afin d'être compilés dans la bonne catégorie puisqu'une question du questionnaire permettait aux étudiants de décrire leur diagnostic.

La participation à cette recherche était volontaire tant pour les étudiantes et les étudiants que pour les enseignants qui ont accepté de permettre la passation des questionnaires pendant les heures de cours. Les étudiants ont pris en moyenne 30 minutes pour répondre au questionnaire en ligne de même qu'à celui en salle de classe.

### 3.4 Mesures

Le questionnaire utilisé comportait une partie sociodémographique qui demande aux participants de rapporter leur sexe ainsi que leur âge et leur diagnostic. Le questionnaire comportait également trente items évaluant respectivement la relation bienveillante et l'engagement scolaire de l'étudiant. Tous les instruments de mesure qui ont été regroupés dans le questionnaire prennent la forme d'affirmations permettant de mesurer le degré d'accord de la personne à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points allant de 1 (fortement en désaccord ou pas du tout vrai) à 5 (fortement en accord ou tout à fait vrai). Le questionnaire est placé à l'annexe 1.

#### 3.4.1 La perception de la relation pédagogique bienveillante

La perception de la relation pédagogique bienveillante a été mesurée à l'aide de la version française du *Perceived Caring Scale-PCS*. (Koehn et Crowel<sup>1</sup>, 1996) adaptée et validée auprès d'étudiants québécois par Doré-Côté (2007). Ce questionnaire comporte 15 items qui permettent d'examiner la relation pédagogique bienveillante et inclut des items tels que « J'ai

le sentiment que mon enseignant(e) se préoccupe de moi dans ce cours ». Cette sous-échelle de 15 items du questionnaire sur la perception de la relation bienveillance démontre une consistance interne plus que satisfaisante ( $\alpha = 0,94$ ).

#### 3.4.2 L'engagement scolaire de l'étudiant

L'engagement scolaire de l'étudiant a été évalué à l'aide d'une échelle évaluant l'engagement cognitif, comportemental et émotionnel de l'étudiant. Cette échelle, composée de 13 items est tirées des travaux de Barbeau (1994) et d'Archambault, Janosz, Fallu, et Pagani (2009). Elle réfère à la participation de l'étudiant durant sa formation et inclut des items tels que « Dans ce cours, je suis toujours les consignes de mon enseignant(e) ». La cohérence interne de cette échelle est bonne et répond aux normes fixées par De Vellis (2003), avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,77.

#### 3.4.3 Les notes de l'étudiant à ses cours

Les résultats scolaires des étudiants ont été obtenus pour chacun des étudiants ayant répondu au questionnaire. Une copie du dossier scolaire incluant les notes à la session hiver 2018 a été remise à la chercheuse. Puis, une moyenne des résultats obtenus au cours pour une session a été calculée.

#### 3.4.4 Les variables de contrôle

Des variables de contrôle, soit la moyenne générale au secondaire et le programme d'études collégiales ont été collectés. Ces informations proviennent du dossier scolaire des étudiants qui nous ont été fournis par le cégep duquel provenaient les étudiants.

### 3.5 Considérations éthiques

Comme la recherche porte sur des sujets humains, une demande d'approbation éthique a été soumise au CERPE-3 de l'UQAM, le certificat d'approbation est placé à l'appendice 2. Outre les normes éthiques établies par l'UQAM, la sollicitation et la participation d'étudiantes et

d'étudiants à cette recherche ont été réalisées en respectant les procédures internes établies dans les deux cégeps participants qui ont tous deux leur propre comité et règles éthiques. Le projet a donc été évalué sur le plan de l'éthique par ces institutions et des certificats éthiques ont également été obtenus (voir annexe 3).

La participation à cette recherche était volontaire. Puisque cette étude visait les étudiants qualifiés de la clientèle émergente inscrits dans un programme d'études collégiales, une lettre présentant le projet de recherche et ses implications a été distribuée à chacun des étudiants qualifiés de clientèle émergente et qui sont bénéficiaires des services adaptés de leur cégep afin de les inviter à prendre part à l'étude et à remplir sur-le-champ un questionnaire en ligne ou en salle de classe.

Au moment de compléter le formulaire de consentement à participer, les étudiants ont été informés qu'ils pouvaient se retirer de la recherche à tout moment, sans préjudice, et que, le cas échéant, les données recueillies à leur sujet seraient immédiatement détruites. Les étudiants ont également été informés que la chercheuse consulterait leur dossier scolaire afin d'obtenir leurs notes. Les étudiants ont donc également consenti à ce que leurs notes soient recueillies dans leur dossier.

En conformité avec les normes établies, la chercheuse a attribué un code numérique à chacun des étudiants qui ont participé au projet, assurant ainsi la confidentialité des données recueillies. Aussi, durant le processus de recherche, les exemplaires des questionnaires et tous les documents liés à la recherche ont été conservés chez la chercheuse dans un endroit sous clé. Les données informatisées de la chercheuse ont également été protégées par un mot de passe et la clé USB comportant une copie supplémentaire des données a été rangée dans un tiroir sous clé.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats qui ont été collectés et analysés afin de documenter le rôle de la perception de la relation pédagogique bienveillante scolaire d'étudiants qualifiés de clientèle émergente inscrits aux études collégiales dans l'engagement et la réussite. Comme mentionné précédemment, cet objectif général s'accompagne de deux objectifs spécifiques : 1- comparer la perception de la relation pédagogique bienveillante d'étudiants de la clientèle émergente à celle d'étudiants normatifs inscrits aux études collégiales, et 2- vérifier les liens qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement et la réussite scolaires des étudiants de la clientèle émergente.

#### 4.1 Analyse des données

Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS ainsi que du logiciel AMOS. Ainsi, pour atteindre l'objectif 1, des statistiques descriptives ont d'abord été réalisées avec SPSS afin d'examiner les perceptions des étudiants de la clientèle émergente et celles d'étudiants normatifs de la relation pédagogique bienveillante. Puis, nous avons réalisé des Test t afin de vérifier si les différences entre les groupes étaient statistiquement significatives. De plus, pour atteindre l'objectif 2, des analyses de pistes ont été menées afin de vérifier la force et la direction des liens entre la perception de la relation pédagogique bienveillante, l'engagement et la réussite scolaire. Pour ce faire, deux modèles ont été testés, soit un pour les étudiants de la clientèle émergente et un autre pour les étudiants normatifs. Enfin, des analyses de Chi-carré ont été menées afin de comparer la similarité entre les modèles.

#### 4.2 Objectif 1 : comparaison de la perception de la relation bienveillante des étudiants de la clientèle émergente à celle des étudiants normatifs inscrits aux études collégiales

Le premier objectif consistait à comparer la perception de la relation bienveillante des étudiants de la clientèle émergente à celle des étudiants normatifs inscrits aux études collégiales. Pour répondre à ce premier objectif, des analyses descriptives ont été réalisées afin de calculer la moyenne et l'écart-type de cette perception chez les étudiants de la clientèle émergente, chez les étudiants normatifs et pour l'ensemble de l'échantillon de participants. Puis, pour chacun des groupes, nous avons vérifié à l'aide du Test t pour échantillons indépendants si les différences entre les groupes étaient statistiquement significatives.

Tableau 2 : Moyenne et écart-type (É-T) de la perception de la relation pédagogique bienveillante pour l'ensemble de l'échantillon, les étudiants de la clientèle émergente et les étudiants normatifs et résultats des Test t pour échantillons indépendants

Groupe (n)	Moyenne (É-T)	Test t pour échantillons indépendants
Étudiants de la clientèle émergente (78)	3,98 (0,89)	t(153) = 1,58, $p = 0,12$
Étudiants normatifs (77)	3,76 (0,85)	
Ensemble de l'échantillon (155)	3,87 (0,88)	

Un Test t pour échantillons indépendants a révélé qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative dans le score des étudiants de clientèle émergente ( $M = 3,98$ ;  $ET = 0,89$ ) et celui des étudiants normatifs ( $M = 3,76$ ;  $ET = 0,85$ );  $t(153) = 1,58$ ,  $p = 0,12$ . On peut donc conclure que la perception des étudiants de la relation pédagogique bienveillante ne varie pas significativement entre les étudiants de clientèle émergente et les étudiants normatifs.

4.3 Objectif 2 : vérification des liens qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement et la réussite scolaires d'étudiants de la clientèle émergente et d'étudiants normatifs

Le deuxième objectif consistait à vérifier les liens qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement et la réussite scolaires d'étudiants de la clientèle émergente et d'étudiants normatifs inscrits aux études collégiales. Pour ce faire, deux modèles ont été testés, soit un pour les étudiants de la clientèle émergente et un autre pour les étudiants normatifs à l'aide d'analyses de pistes. Les analyses de pistes permettent d'étudier simultanément les relations entre plusieurs variables, incluant plusieurs variables dépendantes. Ce type d'analyse offre également la possibilité d'évaluer les liens directs et

indirects entre plusieurs variables, permettant ainsi d'identifier des variables potentiellement médiatrices (Arbuckle, 2011). Ainsi, cette technique offre la possibilité d'explorer les relations directes et indirectes entre la perception de l'étudiant de la relation pédagogique bienveillante, l'engagement et la réussite scolaire de l'étudiant.

Avant d'évaluer la validité du modèle théorique proposé à l'aide d'une analyse de pistes, des analyses préliminaires ont d'abord été conduites afin de s'assurer que les données pouvaient être utilisées pour ces analyses. Le tableau 3 expose l'indice alpha Cronbach, la moyenne, l'écart-type et la matrice des corrélations des variables à l'étude.

Tableau 3 : Alpha Cronbach, moyenne, écart-type et matrice des corrélations des variables à l'étude

Variables	$\alpha$	ECE M (É-T)	EN M (É-T)	1	2	3
1. Perception de la relation pédagogique bienveillante	0,94	3,98 (0,89)	3,76 (0,85)	1	0,54***	0,12
2. Engagement de l'étudiant	0,77	3,99 (0,61)	3,98 (0,61)	0,36***	1	0,29
3. Réussite de l'étudiant (note en %)	S/O	73,34 (15,24)	70,48 (13,16)	0,01	0,12	1

Légende : M = Moyenne; É-T = Écart-type;  $\alpha$  = alpha Cronbach ; S/O = Sans objet; ECE : étudiants de la clientèle émergente; EN : étudiants normatifs

Note. \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ . \*\*\*  $p < 0,001$ . Les valeurs au-dessus de la diagonale représentent les coefficients de corrélation des étudiants de la clientèle émergente ( $n = 78$ ). Les valeurs au-dessous de la diagonale représentent les coefficients de corrélation des étudiants normatifs ( $n = 77$ ).

À la lecture du tableau 3, on remarque que les étudiants perçoivent que leur enseignant est bienveillant avec respectivement un score de 3,98 sur une échelle en 5 points pour les étudiants de la clientèle émergente et de 3,76 pour les étudiants normatifs. Les étudiants

sont engagés dans leurs études et présentent des scores moyens de 3,99 sur une échelle en 5 points pour les étudiants de la clientèle émergente et de 3,98 pour les étudiants normatifs. La note finale moyenne des étudiants normatifs au trimestre de l'hiver 2018 est de 73,34 % pour les étudiants de la clientèle émergente et de 70,48 % pour les étudiants normatifs.

La table de corrélation indique une corrélation positive et significative entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement scolaire. Cette corrélation est forte ( $r = 0,54$ ) pour les étudiants de la clientèle émergente et moyenne ( $r = 0,36$ ) pour les étudiants normatifs (Cohen, 1988).

À la suite des analyses préliminaires, nous avons mené les analyses de pistes afin de vérifier les liens qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante, l'engagement et la réussite scolaire d'étudiants de la clientèle émergente et d'étudiants normatifs. Comme suggéré par les experts de ce type d'analyse, la validité du modèle théorique a été examinée à l'aide de plusieurs indices (Hoyle, 1995; Hu et Bentler, 1999; Kline, 2005; Ullman, 2006, 2007). Ainsi le nombre de degrés de liberté (df), la valeur  $p$  ( $p$ ), le NFI (Bentler-Bonnett (1980) *Normed Fit Index*), le TLI (*Bentler-Tucker-Lewis coefficient*), le CFI (*Comparative Fit Index*) et le RMSEA (*Root mean Square Error of Approximation*) (Jöreskog et Sörbom, 1993) ont été considérés. Les auteurs suggèrent qu'une valeur  $p$  non significative (Kline, 2005) et que des valeurs de NFI, TLI et CFI supérieures à 0,90 (Hu et Bentler, 1999; Ullman, 2007) révèlent un modèle adéquat. De plus, des valeurs de RMSEA inférieures à 0,05 signifient un bon ajustement du modèle aux données (Ullman, 2007). Si le modèle proposé n'atteint pas les normes d'adéquation suggérées, des indices de modification décrits par Jöreskog et Sörbom (1984) sont fournis. La décision d'inclure des modifications au modèle doit cependant être effectuée avec précaution et prendre appui sur des fondements théoriques (Curran, West et Finch, 1996; Enders et Bandalos, 2001; McDonald et Ho, 2002). Les résultats du modèle testé sur les deux échantillons d'étudiants ont permis de conclure que le modèle représentait adéquatement les données. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 4 : Indices d'adéquation des modèles testés

Modèles testés	df	p	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Étudiants de la clientèle émergente	4	0,39	0,95	0,99	1,00	0,02
Étudiants normatifs	4	0,35	0,96	0,99	1,00	0,02

Comme l'indiquent les résultats rapportés dans le tableau 4, les indices d'adéquation correspondent aux normes fixées. Ce faisant nous pouvons conclure que les modèles s'ajustent aux données, autant pour les étudiants de la clientèle émergente que pour ceux de la population normative.

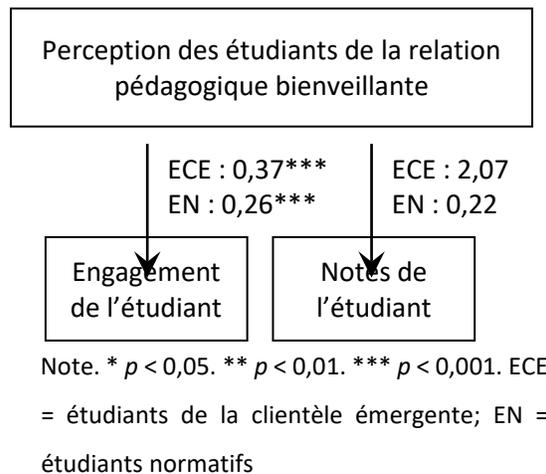


Figure 4.1 : Résultats des analyses en pistes des modèles testés

La relation entre la perception des étudiants de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement des étudiants est positive et significative à  $p < 0,001$  tant pour les étudiants de la clientèle émergente ( $\beta_{ECE} = 0,37$ ) que pour l'échantillon d'étudiants normatifs ( $\beta_{EN} = 0,26$ ). Toutefois, la relation entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et la réussite des étudiants n'est pas significative statistiquement pour les deux échantillons ( $\beta_{ECE} = 2,07$   $p = ns$  et  $\beta_{EN} = 0,22$   $p = ns$ ).

Enfin, nous avons vérifié si la force des relations qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante, l'engagement et la réussite scolaire chez des étudiants de la

clientèle émergente inscrits aux études collégiales diffèrait de celle des étudiants normatifs. Pour ce faire, nous avons réalisé des analyses de Chi-carré qui permettent de comparer la similarité entre des modèles. Un résultat significatif indique que l'adéquation entre les modèles testés varie significativement (Arbuckle, 2006).

Tableau 5 : Résultats de l'analyse de comparaison de groupe (étudiants normatifs vs étudiants de la clientèle émergente)

Type d'étudiants	
Modèle non contraint (EN)	Modèle entièrement contraint (ECE)
$\chi^2(4) = 4,14; p = 0,39$	$\chi^2(9) = 13,25; p = 0,15$
$\Delta \chi^2(5) = 9,11; p = ns$	

Légende : ECE = étudiants de la clientèle émergente (n=78); EN = étudiants normatifs (n=77)

Les résultats de test de Chi-carré révèlent que le modèle testé auprès des étudiants de la clientèle émergente ne diffère pas significativement de celui testé auprès des étudiants normatifs. Ceci suggère que la force des liens entre la relation bienveillante perçue et l'engagement scolaire ainsi que la réussite scolaire est similaire pour les étudiants de la clientèle émergente et pour la clientèle normative.

## DISCUSSION

Cette recherche corrélacionnelle avait pour but d'examiner le rôle de la perception de la relation pédagogique bienveillante dans l'engagement et la réussite scolaire de cégépiens qualifiés de clientèle émergente. Plus spécifiquement, deux objectifs de recherche étaient poursuivis. La discussion de cette étude se réalisera autour de l'importance d'établir une relation pédagogique bienveillante en classe pour maintenir l'engagement des étudiants qualifiés de clientèle émergente et de tous les étudiants engagés dans une formation collégiale. En conformité avec ces objectifs, les résultats de cette étude seront d'abord discutés en réponse au premier objectif qui visait à décrire la perception de la relation pédagogique bienveillante des étudiants de la clientèle émergente et des étudiants normatifs inscrits aux études collégiales. Puis, en conformité avec le deuxième objectif de recherche, la discussion portera sur les résultats qui permettent de vérifier les liens qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante, l'engagement et la réussite scolaire d'étudiants de la clientèle émergente et d'étudiants normatifs inscrits aux études collégiales.

Les résultats obtenus suggèrent que le score accordé à cette perception par les étudiants est élevé pour les deux groupes, avec un score près de 4 sur une échelle de 5. Dans notre échantillon, les scores rapportés par les étudiants de la clientèle émergente sont plus élevés que ceux de la clientèle normative, une différence qui n'est cependant pas statistiquement significative. Ces résultats demeurent positifs et suggèrent que les enseignants du collégial sont généralement bienveillants à l'égard de leurs étudiants notamment avec ceux de la clientèle émergente.

Ces résultats sont d'autant plus encourageants que les écrits scientifiques antérieurs sur le sujet révélèrent que les étudiants plus jeunes du secondaire de la clientèle émergente percevaient moins de soutien de la part de leurs enseignants que les étudiants dits normatifs (Lessard et al., 2008). Sur la base de nos résultats, il semble au contraire que les cégépiens de la clientèle émergente au même titre que ceux de la population normative perçoivent que leurs enseignants sont bienveillants envers eux. Il s'agit là d'un résultat important puisque les recherches antérieures soutiennent qu'une relation pédagogique positive diminuerait le risque de décrochage scolaire des élèves du secondaire (Janosz et Fallu, 2003). En effet, un enseignant bienveillant se préoccupe de ses étudiants et s'intéresse à leurs apprentissages. C'est une personne compréhensive qui va reconnaître les besoins de ses étudiants et les supporter dans leurs apprentissages (Doré-Côté, 2007).

### 5.1 L'engagement de l'étudiant

D'après les résultats obtenus, la perception de la relation pédagogique bienveillante que les étudiants ont envers leurs enseignants est reliée positivement et significativement à l'engagement des étudiants dans leurs études. En d'autres termes, plus les étudiants perçoivent qu'une relation pédagogique bienveillante positive est mise en place par l'enseignant, plus ils sont engagés dans leurs études collégiales. De plus, ce lien entre la relation pédagogique bienveillante et l'engagement est significatif pour les deux sous-groupes (étudiants de la clientèle émergente et ceux dits normatifs) et les résultats indiquent que ce lien entre la relation bienveillante et l'engagement scolaire ne diffère pas significativement entre les étudiants de la population émergente et normative. Nous remarquons toutefois, conformément à notre hypothèse, une tendance qui montre que la force de la relation est plus forte pour les élèves de la clientèle émergente. Ceci suggère que les étudiants de la clientèle émergente pourraient être plus sensibles à la bienveillance de leur enseignant, qui augmenterait en retour leur engagement dans leurs études. Cette hypothèse a été démontrée par Dion (2013) dont les résultats soutenaient que la relation pédagogique bienveillante est tout aussi importante, voire même davantage, pour la réussite

des étudiants de la clientèle émergente que pour les étudiants normatifs. Dans notre cas, l'absence de résultats significative suggère alors que la relation de bienveillance profite autant aux étudiants de la clientèle émergente qu'aux autres.

Dans l'ensemble, ce résultat souligne la pertinence pour les enseignants des cégeps de recourir à une telle posture pédagogique et de mettre en place une relation pédagogique bienveillante dans la classe. La mise en place d'une relation pédagogique bienveillante peut reposer sur des stratégies pédagogiques variées fondées sur une conception universelle de l'apprentissage (CAPRES, 2015). Ces stratégies pédagogiques, par exemple celle de coopération (St-Germain, 2016) permet de rejoindre un maximum de styles d'apprenants et permet de soutenir l'engagement des étudiants du collégial, qu'ils soient issus de la clientèle émergente ou pas.

En outre, les pratiques pédagogiques à mettre en place pour établir une relation pédagogique bienveillante sont simples et reposent sur la conception universelle des apprentissages, qui s'appuie sur des principes de flexibilité, d'équité, de tolérance et d'accessibilité. La conception universelle des apprentissages favorise la communication participative des apprenants entre eux et avec leurs enseignants (La Grenade, 2017). Ce type de pédagogie est facile à mettre en œuvre et elle ne coûte rien. Elle ne nécessite aucun changement sur le plan du choix de matériel ou d'outils pédagogiques. L'enseignant ne doit même pas changer sa didactique, il doit seulement penser à mettre en œuvre des actions qui sont orientées sur la démonstration qu'il s'occupe de ses étudiants, qu'il s'intéresse à ceux-ci, qu'il se montre compréhensif et qu'il reconnaît leurs besoins et les supporte dans leurs apprentissages. En effet, selon les écrits disponibles, comme ceux portant sur la relation pédagogique de coopération (St-Germain, 2016), les enseignants peuvent soutenir l'autonomie en offrant des choix à leurs étudiants qui tiennent de l'horaire et des contraintes du cours, considérer les sentiments de leurs étudiants, répondre aux questions des étudiants, présenter des activités d'apprentissage qui sont signifiantes pour les étudiants et qui répondent à leurs aspirations et à leurs goûts (Fortin, Bradley et Plante, 2011).

Les résultats de la présente étude sont également cohérents avec le désengagement scolaire soulevé dans d'autres études (Roy, Bouchard et Turcotte, 2010). Selon cette étude, quatre déterminants qui touchent directement les stratégies employées par les professeurs ou leur pédagogie contribuent au désengagement des élèves. Selon cette étude, les élèves désengagés considèrent que les professeurs ne savent pas intéresser les étudiants en classe, sont moins satisfaits de leurs relations avec leurs professeurs que les étudiants persévérants, considèrent moins que leurs professeurs enseignent bien et considèrent moins que les étudiants persévérants que les professeurs écoutent bien les étudiants en classe. Sur cette base, il semble donc que les étudiants qui développent de moins bonnes relations avec leurs professeurs ou qui considèrent que ceux-ci ne les écoutent pas sont davantage à risque d'abandonner, de se désengager de leurs études collégiales que ceux qui perçoivent l'inverse auront tendance à s'engager.

## 5.2 La réussite de l'étudiant

Contrairement à notre hypothèse, les résultats des analyses menées n'ont pas permis d'établir une relation entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et la réussite de l'étudiant. Il s'agit là d'un résultat plutôt surprenant puisque bon nombre de recherches ont mis en évidence un lien entre la bienveillance et la réussite. Par exemple, selon Klem et Connell (2004), les étudiants qui percevaient une relation pédagogique positive étaient plus engagés et réussissaient mieux sur le plan scolaire. De plus, l'étude de Larose (2005), réalisée en milieu universitaire, souligne le fait d'avoir des professeurs structurants, soutenant et ouverts aux étudiants apporte une contribution positive à la réussite scolaire. Par ailleurs, les travaux de Roy et al., (2010) ont révélé l'importance de la qualité de la relation « professeur et étudiant » sur deux indicateurs de la réussite, soit le rendement scolaire et la persévérance aux études.

Or, les résultats de notre étude n'ont pas permis de démontrer la relation entre la relation pédagogique bienveillante et la réussite des cégépiens. Deux pistes pourraient permettre d'expliquer ces résultats surprenants. D'abord, l'étude de Larose, Duchesne, Litalien, Denault

et Boivin (2018), indique que l'explication de la réussite en contexte de formation collégiale serait attribuable à des déterminants scolaires plus précoces que la qualité de la relation pédagogique au collégial. En effet, ces chercheurs ont montré que les antécédents familiaux et la capacité d'adaptation de l'élève en 4<sup>e</sup> secondaire constituaient de bons prédicteurs de la réussite au collégial. Sur la base de ces résultats, des interventions dès le secondaire seraient donc souhaitables pour favoriser la réussite des étudiants du collégial.

Ensuite, toujours selon l'étude de Larose et ses collègues (2018), il apparaît que les traits de personnalité des étudiants qui arrivent au collégial comme l'émotivité, l'extraversion, leur amabilité et leur perfectionnisme sont fortement liés avec leur adaptation au collégial. Le soutien de la réussite des étudiants au collégial pourrait donc être lié à la compétence émotionnelle des étudiants.

Les travaux de Veronneau, Larouche et Gauthier (2019) ont justement mis en évidence le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative d'élèves de la formation professionnelle. Ces auteurs détaillent la réussite comme une variable qui ne s'explique pas uniquement par la note obtenue par l'élève, mais par d'autres indicateurs. En se basant sur les trois missions des écoles québécoises – instruire, socialiser et qualifier – (MELS, 2001), il serait possible d'obtenir une définition plus complète de la réussite au collégial. Ainsi, cette définition inclut d'autres indicateurs associés à la qualification de l'étudiant. Ce faisant, des indicateurs comme se trouver un emploi, étudier dans un autre programme d'études (collégial ou de la formation professionnelle) constituent des formes de réussite de l'étudiant. Sur le plan de la socialisation, la relation de bienveillance – traduite par le savoir-être de l'enseignant – pourrait aussi se traduire sur le plan des relations pédagogiques que l'étudiant met en place en classe avec son enseignant et avec ses collègues de classe. L'utilisation de méthodes pédagogiques adaptées aux besoins des élèves et la matière enseignée et le recours à des stratégies de gestion de classe demeurent des bases à développer pour instruire efficacement et contribuer à la réussite scolaire des étudiants (Doré-Côté, 2007). Sur la base de ses travaux, il semble plausible que la relation de bienveillance agisse sur d'autres indicateurs de réussite que la note obtenue, une hypothèse qu'il faudra valider dans des

études ultérieures. Pour ce faire, une étude longitudinale permettrait de suivre les parcours de cégépiens et de capter les trajectoires qu'ils empruntent pour arriver à une diplomation ou à leur réussite. Les déterminants de la réussite pourraient de cette façon être mieux cernés. Une question qui se pose est : qu'est-ce qui mène à la réussite ou à la diplomation d'un étudiant dans son programme ? Ou encore : qu'est-ce que la réussite pour un étudiant du cégep ?

En ce qui concerne notre recherche, nous pouvons avancer qu'en somme, nos résultats mettent en lumière l'importance que les étudiants de niveau collégial perçoivent la relation pédagogique bienveillante de façon positive en salle de classe. Les résultats indiquent en outre que cette relation positive de bienveillance favorise l'engagement des étudiants qualifiés de clientèle émergente et de tous les étudiants engagés dans une formation collégiale.

### 5.3 Intégration des résultats

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que la relation pédagogique bienveillante constitue une posture professionnelle alliant gentillesse et fermeté, faite d'encouragement et de compréhension envers les étudiants et favorisant les apprentissages (Albert, 2015 et Frasson 2012; cités dans Poulin, Beaumont, Blaya, et Frenette, 2015). Elle vise également à porter sur autrui un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien. La relation pédagogique bienveillante n'est pas naturelle; elle est issue d'un apprentissage. Elle implique un retour réflexif de l'adulte sur sa pratique pédagogique qui requiert un travail quotidien pour rendre ce principe conscient (Albert, 2015; cité dans Poulin, Beaumont, Blaya, Frenette, 2015).

D'abord, les résultats de notre étude révèlent que la relation pédagogique bienveillante est corrélée positivement avec l'engagement scolaire de l'étudiant. En d'autres termes, un enseignant qui met en place une relation pédagogique bienveillante auprès de ses étudiants démontre qu'il est préoccupé par ses étudiants (Doré-Côté, 2007). Ainsi, l'étudiant qui perçoit

une relation pédagogique bienveillante a le sentiment que son enseignant porte attention à son bien-être, qu'il démontre un intérêt à ses apprentissages et il a le sentiment que son enseignant est intéressé à ce qu'il progresse dans le cours. L'étudiant peut également avoir le sentiment que son enseignant est grandement intéressé à ce qu'il apprenne dans le cours puisque la reconnaissance des besoins d'apprentissage de l'étudiant est une caractéristique d'un enseignant qui met en place une relation pédagogique bienveillante. Lorsque l'enseignant met en place une relation pédagogique bienveillante, les étudiants ont le sentiment que l'enseignant est à leur écoute et qu'il répond à leurs besoins d'apprentissage. Un enseignant qui met en place une relation pédagogique bienveillante se distingue aussi par sa compréhension envers ses étudiants.

Ainsi, l'étudiant qui perçoit que son enseignant établit une relation pédagogique bienveillante a le sentiment qu'il est compréhensif à son égard. Ainsi, la relation pédagogique bienveillante a un effet positif sur l'engagement de l'étudiant dans ses études. Ce faisant, les enseignants ne doivent pas uniquement axer leur enseignement sur le pôle des contenus d'apprentissage. Ils devraient également accorder de l'importance à la mise en place d'une relation pédagogique bienveillante dans leurs cours. La relation pédagogique doit être considérée par l'enseignant au même titre que la relation didactique et que la relation mathématique.

Nos résultats révèlent que, lorsque les étudiants se sentent soutenus par leurs enseignants, ils sont plus engagés dans leurs travaux scolaires, incluant fournir des efforts, demander de l'aide et utiliser des stratégies d'autorégulation (Neuville, Frenay, Dayez, Galand, Boudrenghien et Schmitz, 2006). En effet, la présente étude démontre qu'une relation pédagogique bienveillante est positivement et significativement liée avec l'engagement. Ce faisant, lorsque l'étudiant perçoit son enseignant comme étant bienveillant, il s'engage cognitivement, comportementalement et affectivement dans ses études. Ainsi, sur le plan de l'engagement cognitif, lorsque l'enseignant lui pose une question, il essaie toujours de trouver mentalement la réponse ou encore faire des liens entre ce qui est déjà appris et le nouveau contenu d'apprentissage (Archambault, Janosz, Fallu, et Pagani, 2009). Un étudiant engagé cognitivement va également constamment évaluer où il en est dans ses

apprentissages afin de s'assurer que tout va bien. Il tente du mieux qu'il peut de créer des relations entre les contenus des cours.

Sur le plan de l'engagement comportemental de l'étudiant, ceux qui perçoivent que leur enseignant établit une relation pédagogique bienveillante auront tendance à poser des questions en classe ou encore consulter régulièrement leur enseignant pour vérifier si le travail est approprié. Les résultats démontrent que l'étudiant engagé organise mieux son temps, évite de travailler à la dernière minute et ne se limite pas uniquement à réaliser les travaux obligatoires demandés par l'enseignant. La présence aux cours constitue également un bon indice de l'engagement comportemental.

Enfin, les étudiants qui perçoivent que leur enseignant met en place une relation pédagogique bienveillante font en sorte qu'ils sont plus engagés sur le plan affectif. Ces étudiants se sentent bien dans le cours de l'enseignant bienveillant, ils ont du plaisir en classe et aiment la matière du cours. Bref, la présence d'une relation pédagogique bienveillante en classe constitue un facteur de protection de l'engagement des étudiants qualifiés de clientèle émergente et de tous les étudiants engagés dans une formation collégiale. Un résultat qui va dans le sens d'études antérieures qui indiquaient que les étudiants qui se sentent soutenus et qui croient que leur enseignant prête attention à eux s'engagent davantage dans leurs études et sont plus motivés à l'école (Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau, 2013).

Dans l'ensemble, ces données soulignent l'importance de la relation bienveillante comme moyen de favoriser l'engagement des étudiants de la clientèle émergente. Nos résultats suggèrent aussi qu'une telle relation est bénéfique autant pour les étudiants de la clientèle émergente que pour les autres étudiants. Ces résultats encourageants indiquent que les étudiants de la clientèle émergente aux prises avec des difficultés supplémentaires profitent tout autant que les autres de la relation bienveillante avec leur enseignant.



## CONCLUSION

Au-delà des particularités reliées aux disciplines enseignées et aux différents programmes de formation, une constante se trouve au cœur de la pratique de l'enseignant : la dimension relationnelle (Gohier, 2007). Cela justifie l'importance d'établir une relation pédagogique adéquate qui tient compte de la qualité de la relation entre l'enseignant et son groupe d'étudiants. À la lumière des résultats de cette recherche, la relation pédagogique bienveillante favorise l'engagement des étudiants qualifiés de clientèle émergente comme de tous les étudiants engagés dans une formation collégiale.

### 6.1 Objectifs de l'étude

Dans le but d'avoir une meilleure compréhension de la relation pédagogique bienveillante, l'objectif général de cette recherche consistait à documenter l'effet de la perception de la relation pédagogique bienveillante de cégépiens de la clientèle émergente sur les indicateurs de réussite scolaire. Il s'agissait de comparer la perception de la relation pédagogique bienveillante chez des étudiants de la clientèle émergente à celle des étudiants normatifs inscrits aux études collégiales. Le deuxième objectif spécifique visait à vérifier les liens qui existent entre la perception de la relation pédagogique bienveillante et l'engagement et la réussite scolaires chez des étudiants de la clientèle émergente et d'étudiants normatifs inscrits aux études collégiales.

### 6.2 Synthèse des résultats

Les résultats de cette étude corrélationnelle démontrent d'abord que les étudiants – tant ceux de la clientèle émergente que ceux dits normatifs – perçoivent que leurs enseignants sont bienveillants. L'étude démontre également l'existence de liens significatifs entre la

relation pédagogique bienveillante et l'engagement de l'étudiant. D'une façon générale, les résultats de cette recherche confirment ceux obtenus lors d'études antérieures auprès d'élèves plus jeunes qui montrent que la relation bienveillante soutient l'engagement de l'étudiant. (Fallu et Janosz, 2003 ; Freese, 1999; Voelkl, 1995 ; Wentzel, 1997). Pour le domaine de la formation collégiale, notre étude apporte une contribution originale en montrant empiriquement la portée positive d'une relation pédagogique bienveillante entre les enseignants et les étudiants du collégial. Cette relation pédagogique bienveillante est importante pour tous les cégépiens, dont les étudiants de la clientèle émergente qui ont un parcours scolaire antérieur pouvant être atypique en comparaison à celui des étudiants dits normatifs.

En somme, plus un enseignant se préoccupe de ses élèves, s'intéresse à leurs apprentissages, reconnaît leurs besoins, les supporte dans leurs apprentissages, est compréhensif à leur égard, plus les étudiants auront tendance à s'engager dans leur formation. Ainsi, les élèves qui perçoivent que leur enseignant est bienveillant vont s'engager cognitivement en faisant des liens dans leurs apprentissages, ils vont également s'engager affectivement en affirmant aimer l'école et ils vont s'engager en participant en classe. Toutefois, dans le cadre de la présente étude, nous n'avons pas été en mesure de démontrer empiriquement la relation postulée entre la relation de bienveillance et les notes obtenues par les cégépiens de la clientèle émergente ou normative.

### 6.3 Limites de l'étude

Cette recherche comporte trois principales limites qu'il importe de signaler. D'abord, il est raisonnable de noter que notre échantillon comptait une surreprésentation des filles. En effet, notre échantillon est composé de 73,5 % de femmes alors que la distribution hommes femmes dans les cégeps est 60 % pour les femmes contre 40 % d'hommes<sup>8</sup>. La surreprésentation de femmes est présente dans notre sous-groupe d'étudiants de la clientèle émergente (82,1 %) et celui d'étudiants normatifs (64,9 %). La présence majoritaire des filles dans notre échantillon de recherche est potentiellement due aux types de programmes offerts dans les établissements qui ont accepté de participer à notre étude. Il conviendrait donc d'user de prudence pour généraliser les résultats à l'ensemble du collégial, puisqu'un échantillon comprenant davantage d'hommes aurait pu procurer des résultats différents. Même si notre étude ne visait pas à établir une différence entre les femmes et les hommes, la généralisation des résultats de notre étude aux étudiants masculins de la clientèle émergente et d'étudiants masculins normatifs devrait être réalisée avec prudence. De plus, il est à noter que les analyses ont été réalisées sur de petits échantillons (N = 78, pour les étudiants de la clientèle émergente et N = 77, pour les étudiants normatifs). La taille restreinte de nos échantillons peut potentiellement avoir entraîné l'absence de résultats significatifs (une valeur de p non significative) qui pourrait être attribuable à une puissance insuffisante de nos données (Bourque, Blais et Larose, 2009). Des études ultérieures réalisées auprès d'échantillons plus grands devront être menées pour vérifier la répliquabilité de nos résultats.

Ensuite, la méthode privilégiée pour recueillir les données était fondée uniquement sur les perceptions des étudiants. En ce sens, nous n'avons pas mesuré les perceptions des enseignants quant à la qualité de la relation pédagogique bienveillante qu'ils mettent en place dans leurs cours. Ainsi, il serait pertinent, dans les recherches ultérieures, de comparer les

---

<sup>8</sup> De 1985 à 2005, la présence des jeunes hommes dans le secteur collégial préuniversitaire a chuté de cinq points passant de 48 à 43 % d'hommes. Dans le secteur technique, ils ont perdu quatre points en passant de 44 % à 40 % pour la même période (Marie-Andrée Chouinard, Le Devoir du 29 avril 2006).

points de vue de plusieurs informateurs –comme obtenir le point de vue des enseignants ou procéder à une observation directe de la relation pédagogique bienveillante– afin de confirmer le point de vue des étudiants et d’obtenir un point de vue plus complet. Il pourrait également être pertinent de documenter les stratégies des enseignants quant à leur manière de mettre en place une relation pédagogique bienveillante.

Enfin, les résultats de cette recherche ont été obtenus à partir des perceptions des étudiants provenant de deux établissements de l’île de Montréal. Il serait intéressant de faire passer le questionnaire à des étudiants provenant d’un plus grand nombre d’établissements et des régions variées du Québec afin d’avoir un portrait plus précis de la perception de la relation bienveillante au niveau collégial et de son rôle dans l’engagement des étudiants.

#### 6.4 Pistes d'intervention

Les résultats de cette recherche invitent à sensibiliser les enseignants du collégial aux effets positifs de la mise en place d’une relation pédagogique bienveillante pour favoriser l’engagement des étudiants du collégial et notamment ceux de la clientèle émergente. Pour ce faire, des informations à propos de la relation pédagogique bienveillante et de son rôle dans l’engagement scolaire pourraient être offertes aux enseignants du collégial. De telles informations pourraient favoriser l’ouverture des enseignants à la relation pédagogique qui constitue, comme le souligne Noddings (1992), le point de départ de la mise en place et du maintien d’une relation pédagogique bienveillante.

Des formations initiales et des activités de perfectionnement sur le thème de l’importance d’établir une relation bienveillante en classe pour susciter l’engagement des étudiants pourraient également être offertes aux enseignants. Comme l’école n’est pas uniquement un lieu d’enseignement, mais bien un endroit pour apprendre davantage et de façon plus large, les valeurs associées à la bienveillance qui se traduisent dans l’acte d’enseigner pourraient être valorisées dans des formations. En effet, la théorie du comportement d’un enseignant en classe (Wubbells, 1993; cité dans Doré-Côté, 2007) indique que la personnalité de l’enseignant est au cœur de la mise en place d’une relation pédagogique avec les étudiants.

La personnalité de l'enseignant constitue un outil précieux dans son travail et ceci pourrait être développé par le biais de formation. Tout comme St-Germain (2016), nous croyons que l'enseignant doit promouvoir la qualité de la relation pédagogique qu'il mettra en place en salle de classe pour favoriser l'engagement de ses étudiants autant ceux de la clientèle émergente que ceux qui sont normatifs. Nos résultats indiquent en outre que l'enseignant représente un adulte signifiant dans le parcours scolaire d'un étudiant, et ce, même à des niveaux supérieurs comme l'enseignement collégial.

Enfin, des ateliers pourraient également être organisés à l'intention des étudiants qui présentent un risque de décrocher. Ces ateliers pourraient susciter la réflexion chez les étudiants et les sensibiliser au rôle qu'ils peuvent avoir dans la mise en place de la relation pédagogique bienveillante.

#### 6.5 Originalité de la recherche et pistes futures

Jusqu'à présent, très peu de recherches ont étudié la perception de la relation pédagogique bienveillante en contexte de formation collégiale. De surcroît, aucune étude n'a fait le lien entre la perception de la relation bienveillante et l'engagement chez les étudiants de la clientèle émergente au collégial. En ce sens, notre étude a comblé un manque de connaissances important. De plus, l'inclusion de la clientèle émergente constitue un aspect original de cette recherche. En effet, les étudiants de la clientèle émergente sont de plus en plus présents dans les cégeps et les recherches à propos de leur expérience scolaire sont essentielles pour adapter les formations à leurs besoins.

Considérant la pertinence de la relation de bienveillance, dans des recherches futures, il pourrait donc être intéressant d'explorer la notion de réciprocité dans la relation pédagogique et de l'approfondir afin d'identifier les mécanismes d'initiation, de création et de maintien de la relation pédagogique chez les étudiants qui présentent des besoins particuliers. Pour ce faire, une étude longitudinale permettrait de capter les mécanismes d'initiation, de maintien et de transformation de la relation pédagogique. Ceci permettrait de contribuer à la compréhension du rôle de la relation pédagogique dans divers facteurs comme

les comportements en classe des étudiants, leur motivation scolaire et la qualité de leur expérience scolaire.

Au terme de cette recherche, trois principales questions ont émergé et elles pourraient être considérées dans des recherches ultérieures. D'abord, peut-on s'attendre à une différence entre la perception de la relation de bienveillance de la part de l'étudiant et celle de l'enseignant, en le comparant ? Ensuite, l'enseignant établit-il une relation pédagogique bienveillante différente à l'égard d'un étudiant de la clientèle émergente ou est-ce plutôt l'étudiant de la clientèle émergente qui répond différemment à la relation pédagogique mise en place par l'enseignant ? Enfin, une relation pédagogique négative, c'est-à-dire qui est empreinte d'un enseignement coercitif, accompagné d'exigences des élèves ou d'un manque d'assurance de la part de l'enseignant va-t-il avoir plus d'impact que l'absence de relation pédagogique de bienveillance ? Le cas échéant, cet impact sera-t-il positif ou négatif ? Ces questions en suspens soulignent le besoin de poursuivre les recherches dans le domaine pour ainsi pouvoir favoriser l'engagement et la réussite des cégépiens issus de la clientèle émergente ou non.

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET QUESTIONNAIRE

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

«Le rôle de la perception de la relation bienveillante dans l'engagement scolaire de cégépiens qualifiés de clientèle émergente »

**PRÉAMBULE:**

Tu es invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à examiner le rôle de la perception de la relation bienveillante dans l'engagement et la réussite scolaires de cégépiens qualifiés de clientèle émergente. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que tu ne comprends pas, n'hésite pas à poser des questions.

**IDENTIFICATION:**

Chercheur(e) responsable du projet : Geneviève Léger sous la supervision d'Annie Dubeau

Tél : (514) 916-8505

Département : Département d'éducation et formation spécialisées

Adresse postale : Case postale 8888, succursale Centre-Ville, Montréal (Québec), H3C 3P3

Adresse courriel : [genevieve.leger@uqam.ca](mailto:genevieve.leger@uqam.ca)

**OBJECTIF DU PROJET et FINANCEMENT (s'il y a lieu) :**

Ce projet de recherche vise à comprendre le rôle de la perception de la relation bienveillante dans l'engagement scolaire des étudiants de la clientèle émergente des cégeps. Il est réalisé dans le cadre des études de maîtrise de Geneviève Léger, la chercheure principale.

**NATURE DE LA PARTICIPATION:**

Ta participation consiste à répondre à un questionnaire en ligne. Tu auras à répondre à un questionnaire qui porte sur ta perception de la relation bienveillante et ton engagement scolaire de même que sur la motivation, les relations entre les élèves et avec les enseignants en salle de classe.

Dans six mois, nous consulterons ton dossier scolaire afin de connaître ton parcours scolaire et d'obtenir tes résultats du secondaire et ceux du collégial.

**AVANTAGES :**

Ta participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la relation bienveillante, de la motivation, de l'engagement et de la réussite scolaires. Elle te permet aussi de t'exprimer sur tes relations avec tes enseignants en salle de classe.

**RISQUES POTENTIELS :**

Il n'y a pas de risque d'inconfort significatif associé à ta participation à cette recherche. Si certaines questions t'indisposaient, tu pourrais décider de ne pas répondre à celles-ci.

**ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ :**

Il est entendu que tous les renseignements recueillis lors de la passation du questionnaire sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à tes réponses et à tes informations personnelles. Tout le matériel de recherche ainsi que ton formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr au bureau de la chercheure responsable pour la durée totale du projet. Afin de protéger ton identité et la confidentialité

des données recueillies, tu seras toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à ton nom ne sera connu que de la chercheuse responsable du projet et de sa directrice de recherche.

**PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :**

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que tu acceptes de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs tu es libre de mettre fin à ta participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à te justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de ta part, les documents te concernant seront détruits.

Ton accord à participer implique également que tu acceptes que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de t'identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de ta part.

**COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :**

Afin de te remercier de ta participation, un coupon cadeau dans un magasin de 50\$, une paire de billets de cinéma d'une valeur de 25\$ seront tirés (environ 1 chance sur 30 de gagner). Les participants gagnants seront contactés par courriel dans la semaine suivant le tirage qui aura lieu une fois la collecte des données terminée.

**CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :**

En acceptant de participer à ce projet, tu ne renonces à aucun de tes droits ni ne libères les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

**RECHERCHES ULTÉRIEURES :**

Au terme du présent projet, nous aimerions conserver sur une période de cinq ans les données recueillies auprès de toi pour conduire d'autres projets de recherche. Les règles

d'éthique du présent projet s'appliquent à cette conservation à long terme de vos données. Tu es libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs
- Je refuse que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

#### **PERSONNES-RESSOURCES :**

Pour des questions additionnelles sur le projet, tu peux contacter la responsable du projet Geneviève Léger au (514) 916-8505 ou sa directrice de recherche Annie Dubeau au numéro 514-987-3000 poste 3645. Tu peux discuter avec elles des conditions dans lesquelles se déroulera ta participation.

Le projet auquel tu vas participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CERPE). Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou à l'étudiant(e) responsable ou pour formuler une plainte ou des commentaires, veuillez contacter la coordination du CERPE 3, par courriel à : [giroux.jacinte@uqam.ca](mailto:giroux.jacinte@uqam.ca).

#### **REMERCIEMENTS :**

Ta collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à t'en remercier. Si tu souhaites obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, ajoute tes coordonnées.

#### **SIGNATURES :**

Par la présente :

- a)** je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b)** je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;

je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;

- c)** je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- d)** je confirme être âgé de 16 ans ou plus et d'être ainsi habilité à consentir seul à cette recherche;
- e)** je comprends que le responsable du projet va consulter mon dossier scolaire;
- f)** je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- g)** je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

J'accepte que la chercheuse consulte mon dossier scolaire

Je refuse que la chercheuse consulte mon dossier scolaire

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

Je, soussigné déclare :

- a)** avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement;  
et
- b)** avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées : Geneviève Léger

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

## QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire te donne l'occasion de partager tes idées quant à ton expérience d'étudiant de cégep. Tu n'es pas tenu de remplir ce questionnaire. Toutefois, l'opinion de chaque étudiant est importante puisque si les étudiants participent en grand nombre à cette enquête les résultats seront plus précis. C'est pourquoi ta contribution à cette recherche est utile et précieuse. Ce n'est pas un examen. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses** et tous les étudiants auront des réponses différentes. Pour chaque énoncé, nous te demandons d'indiquer, à l'aide de l'échelle, dans quelle mesure la phrase correspond à ce que tu ressens. Sois assuré que le présent questionnaire est entièrement confidentiel.

---

**Pour répondre à ce questionnaire, nous te demandons de penser à un cours que tu suis en ce moment.**

**Indique ce cours ici :** \_\_\_\_\_

Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Pas du tout vrai		Un peu vrai		Tout à fait vrai
1	2	3	4	5

**(mesure = perception de bienveillance)**

*Dans ce cours ...*

1. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) se préoccupe de moi 1 2 3 4 5
2. J'ai le sentiment que mon enseignant (e) ne répond pas à mes besoins 1 2 3 4 5
3. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est intéressé à ce que je fasse du progrès dans son cours 1 2 3 4 5
4. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est compréhensif(sive) 1 2 3 4 5

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 5. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) ne porte pas attention à mon bien-être                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est grandement intéressé(e) à ce que j'apprenne dans son cours     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. J'ai le sentiment que c'est important pour mon enseignant(e) que j'aie du plaisir dans son cours           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) n'est pas à l'écoute de mes besoins                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. J'ai le sentiment qu'il est important pour mon enseignant(e) que je travaille au meilleur de mes capacités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) n'est pas intéressé(e) à ce que j'apprenne dans son cours         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est à l'écoute de mes besoins                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. J'apprécie quand mon enseignant(e) en demande beaucoup  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) n'est pas compréhensif(ive)                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) porte attention à mon bien-être                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) répond à mes besoins  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**(mesure = Engagement cognitif, comportemental et affectif)**

Encerle, sur l'échelle de **1 à 5**, le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu ressens pour chacun des énoncés ci-dessous.

Fortement désaccord	en	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement accord	en
1		2	3	4	5	

**Dans ce cours...**

16. Lorsque l'enseignant(e) pose une question, j'essaie toujours de trouver mentalement la réponse 1 2 3 4 5
17. J'essaie de faire le lien entre ce que je sais déjà et ce que j'apprends de nouveau 1 2 3 4 5
18. En classe ou en atelier, je pose rarement des questions, même si je ne comprends pas 1 2 3 4 5
19. Je me limite à faire les exercices obligatoires 1 2 3 4 5
20. Quand j'ai un doute, je consulte l'enseignant(e) pour vérifier si le travail que je fais est approprié 1 2 3 4 5
21. J'évalue constamment où j'en suis dans mes apprentissages afin de m'assurer que tout va bien 1 2 3 4 5
22. Quand j'étudie, j'essaie de créer des relations entre ce que j'apprends et ce que j'ai déjà appris 1 2 3 4 5
23. J'organise mon temps pour ne pas avoir à travailler à la dernière minute 1 2 3 4 5
24. Je m'organise pour être toujours présent à mon cours 1 2 3 4 5
25. Je manque des cours sans raison valable 1 2 3 4 5
26. Je fais le travail demandé par l'enseignant(e) (travaux, lectures, etc) 1 2 3 4 5
27. Je ne travaille pas autant que je le devrais pour ce cours 1 2 3 4 5

- |                                   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 28. Je me sens bien dans ce cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. J'ai du plaisir dans ce cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. J'aime la matière de ce cours | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Informations générales**

Les résultats de ce questionnaire sont entièrement confidentiels et ne serviront qu'aux fins de la présente recherche. S.V.P. Réponds aux questions de la section informations générales. Nous avons besoin de ces informations pour retrouver vos notes dans ton dossier scolaire et analyser les résultats.

Prénom : \_\_\_\_\_

Nom de Famille : \_\_\_\_\_

Code permanent : \_\_\_\_\_

Numéro d'étudiant : \_\_\_\_\_

Programme de formation : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

Quelle est ta date de naissance ?

\_\_\_\_\_ (jour) \_\_\_\_\_ (mois) \_\_\_\_\_ (année)

Sexe :      Masculin 1      Féminin 2

Quel âge as-tu? \_\_\_\_\_ ans

Quel cégep fréquentes-tu ? \_\_\_\_\_

Indique ton diagnostic : \_\_\_\_\_

- un trouble neurologique
- un trouble d'apprentissage
- un trouble de santé mentale

ANNEXE

B

CERTIFICAT ÉTHIQUE

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Rôle de la relation bienveillante dans l'engagement scolaire de cégépiens de clientèles émergentes
Nom de l'étudiant:	Geneviève LÉGER
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)
Direction de recherche:	Annie DUBEAU

### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom climate. In J. Meece et D. Schunk (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arbuckle, J. L. (2011). *Amos (Version 20.0) [Computer Program]*. Chicago: SPSS
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal: Collège Bois-de-Boulogne.
- Beaumont, C., Bourdon, S., Couture, C. et Fortin, L. (2009). L'adaptation scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans? Une étude comparative 1996-2005. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 169-189.
- Birch, S. H., et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A. E., et Campeau, S. (2010). Portrait des étudiants et étudiantes en situation de handicap et des besoins émergents à renseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation : version abrégée. Québec : MÉLS.
- Bourgeois, É. (2006). La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 229-246). Paris: Presses universitaires de France.

- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. *Apprendre et faire apprendre*, 229-244.
- Bourque, J., Blais, J. & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (1), 211–226. <https://doi.org/10.7202/029931ar>
- Bowen, N.K. et Bowen, G.L. (1998). The effects of home microsystem risk factors and school microsystem protective factors on student academic performance and affective investment in schooling. *Social Work in Education*, 20(4), 219-232.
- Bronfenbrenner, U. (1989, April). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO*.
- Butler, J.K. Jr. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust : Evolution of a condition of trust inventory. *Journal of Management*, 17, 643-663.
- Chassé, É. (2006). L'enseignement : un métier de relations. *Pédagogie collégiale*. Vol. 20 No 1, p.25-31.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis du conseil supérieur de l'éducation à la ministre de l'Éducation. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2008). *Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Curran, P. J., West, S. G. et Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29

- Cyrułnik, B. (2003). Échange avec des professionnels de la relation d'aide. B. *Cyrułnik et C. Seron (Éds.), La résilience ou comment renaître de sa souffrance*, 43-69.
- Cyrułnik, B., et Pourtois, J. P. (2007). *École et résilience*. Odile Jacob.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- DeFord, M.S. (1996). *A comprehensive literature review in valuing the concept of caring in middle and secondary level schools*. Indiana University at South Bend.
- Desrisiers, H., Japel, C., Singh, P. R. P., et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive: ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)–De la naissance à 10 ans*.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and application*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Dion, M.C. (2013). *Représentation sociale des enseignantes et des enseignants des secteurs collégial et universitaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean quant au soutien et à l'encadrement de la clientèle émergente*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- Doré-Côté, A., (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec*. Cat. 2. 120-12.58é
- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massé, L. et Beaumier, F. (2009). *Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves (EHDAA) fréquentant un centre de formation aux adultes: points de vue des élèves et des enseignants*. Rapport de recherche: programme actions concertées. Rapport déposé le 15

- juillet 2013 à la FQRSC. Université du Québec à Trois-Rivières : Gouvernement du Québec. p.11-55
- Enders, C. K. et Bandalos, D. L. (2001). The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models. *Educational Psychology Papers and Publications* (Paper 64)
- Fallu, J. S., et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève enseignant à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.
- FEUQ. (2011). Pour une éthique de l'égalité des chances : recherche sur les étudiants avec des besoins particuliers. Montréal.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), (summer), 117-142.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire. Sherbrooke.
- Fredricks, J, Blumenfeld, P.C. et Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895-909.
- Frenay, M., Boudrenghien, G., Dayez, J. B., et Paul, C. (2007). Persévérer et accorder de la valeur à l'école. *Un enseignement démocratique de masse: Une réalité qui reste à inventer*, 229.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement*. Éditions HRW,.

- Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). *Structure des buts, relations enseignants/élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux*. Rapport déposé le 15 juillet 2013 à la FQRSC. Université du Québec à Trois-Rivières : Gouvernement du Québec. p.11-55
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, Vol 26 No3, p. 17-20.
- Gohier, C., Jutras, F., et Desautels, L. (2015). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Vol. 20, no 2, hiver 2007, p. 30-35 Pédagogie collégiale*.
- Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students.
- Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships.
- Houssaye, J. (1989). *Théorie et pratiques de l'éducation*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 88, pp. 101-103.
- Hoyle, R. H. (1995). Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/ 10705519909540118
- Hulleman, C. S. (2007). The role of utility value in the development of interest and achievement. Madison, WI: University of Wisconsin. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/62039368?accountid=14719>
- Janosz, M., Archambault, I., et Chouinard, R. (2005). Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées. *Rapport déposé dans la cadre des activités d'évaluation de la Stratégie d'évaluation Agir autrement*.

- Jimerson, S. R., Campos, E., et Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7-27.
- Joanis, I. (2015). Perceptions des étudiantes et des étudiants du collégial quant aux stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages entre deux cours méthodologiques des Sciences humaines.
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1984). LISREL-VI: User's guide (3e éd.). Mooresville, IN: Scientific Software
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1993). LISREL 8: User's Reference Guide. Chicago, IL: Scientific Software International
- Klem, A. M., et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health, 74*(7), 262-273.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Guilford Press
- Koehn, S. C., et Crowell, T. (1996, November). The development of a perceived caring scale for educators and students. In *annual convention of the Speech Communication Association, San Diego, CA*.
- La Grenade, C. B., et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial. Pédagogie collégiale, 12*(3), 8-13.
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A.-S., et Boivin, M. (2018). Adjustment trajectories during the college transition : types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education, 1*–27. doi : doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7

- Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal: Éditions Logiques.
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. Montréal : AQPC [http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier\\_6D52.pdf](http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_6D52.pdf)
- Langevin, L., et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. ESF éd.
- Lavoie, A., Drouin, M., et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*. 25(3), 4-8.
- Learning Disabilities Association of America (2017), accessible en ligne: <https://ldaamerica.org/>( page consultée le 3 Mai 2017).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3e édition, Montréal : Guérin, 1554 p.
- Lemire, I., (2011). *L'incidence de la relation maître-élèves sur la motivation d'élèves du primaire provenant de milieux défavorisés*. (Mémoire). Université de Montréal.
- Lessard, A. Intervenir auprès des élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire en classe ordinaire. Synthèse des connaissances. CRIRE
- Malenfant, R., Larue, A., Jette, M., Côté, N., Dussault, J. et Parenteau, P. (2006). *La dynamique de la création et de la consolidation d'un lien d'emploi chez les jeunes non-diplômés*. Rapport de recherche RIPOST. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.
- Marcotte, J., Cloutier, R., et Fortin, L. (2010). Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires. *Québec: Université du Québec à Trois-Rivières*.
- Martinet, M.A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'Éducation. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/ancien/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/ancien/formation_ens.pdf)

- McDonald, R. P. et Ho, M.-H. R. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82
- Midgley, C. et Urda, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. doi:10.1006/ceps.2000.1041
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2008). *Statistiques de l'éducation Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec :Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage: quels en sont les sources et les effets? Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), (*Se Motiver à apprendre* (p. 85-96). Paris: Presses universitaires de France.
- Noddings, N. (1984). *Caring : Afeminine perspective on ethics and moral education*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Noël, M.-F. (2005). *Liens entre les motifs, la perception de la valeur d'une tâche et l'engagement d'étudiants universitaires en contexte novateur*. (Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Qc).
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: McGraw-Hill

- OPHQ. (2009). *A part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, <http://www.ophq.gouv.qc.ca/apartentiere/documents.htm>
- Patrick, H., Kaplan, A., et Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367.
- Pianta, R. C. (1992). Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. *New directions in child development, No. 57*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R.C. (1997). Adult-Child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11-26.
- Pianta, R.C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Sabol, T. J. (2012). Recent Trends in Research on Teacher-Child Relationship. *Attachment and Human Development, 14* (3), 213-231.
- Plante, I., O'Keefe, P.A. et Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes : A Test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion, 37*(1), 65–78. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 16*(1), 1-23.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education, 38*(1), 1.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., et Sénécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family psychology, 19*(2), 286.

- Rousseau, N., Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Roy, J., Bouchard, J., Turcotte, M. A., Tremblay, G., et Fournier, S. O. (2010). Filles et garçons au collégial: des univers parallèles? Étude sur la problématique des genres et la réussite scolaire en milieu collégial (Rapport de recherche PAREA).
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université: sources et effets de l'intégration sociale* (Thèse de doctorat inédite). Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain. Repéré à <http://hdl.handle.net/2078.1/29003>
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- St-Germain, M. (2016). *Une structure relationnelle de coopération, en classe, au collégial*. Rapport de recherche: programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PARERA). Rapport déposé en 2013. Cégep de l'Outaouais: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 226 pages.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>e</sup> éd.). Boston, MA: Pearson/A et B
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive: Les éditions logiques.
- Tourigny, R., (2013). Effets du looping sur la relation enseignant-élève et le rendement académique des élèves du primaire.(Mémoire). Université du Québec à Montréal.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris, La Découverte.
- Tronto, J. C., et Mozère, L. (2009). *Un monde vulnérable: pour une politique du care*. Éd. la Découverte.
- Turner, J. C., et Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35(2), 69-85.

- Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: Reviewing the basics and moving forward. *Journal of personality assessment*, 87(1), 35-50.
- Ullman, J. B. (2007). Structural Equation Modeling. Dans B. G. Tabachnick et L. S. Fidell (dir.), *Using multivariate statistics* (Se éd., p.676-780). Boston, MA: Pearson!A et
- UNESCO (2012). Respecter les droits des personnes handicapées. Education sector Service de presse.
- UNICEF (2009). *La situation des enfants dans le monde : Célébrer les 20 ans de la Convention relative aux droits de l'enfant*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) États-Unis
- UNICEF (2012). *Convention relative aux Droits de l'Enfant*. UNICEF Madagascar.
- Université de Montréal, (2011). *udemnouvelles*, accessible en ligne : <http://www.nouvelles.umontreal.ca/campus/aide-aux-etudes/20110912-soutenir-les-etudiants-qui-ont-des-troubles-dapprentissage/imprimer.html> (page consultée le 3 Mai 2015).
- Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Erpi.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The journal of experimental education*, 63(2), 127-138.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology*, 89(3), 411.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in riddle school : The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.