

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RELATION PÉDAGOGIQUE POSITIVE EN FORMATION COLLÉGIALE TECHNIQUE : MODALITÉS
DE FONCTIONNEMENT, STRATÉGIES MISES EN ŒUVRE ET CARACTÉRISTIQUES DES
ENSEIGNANT.E.S

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉE

PAR

JOLYANNE MONGRAIN

FÉVRIER 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un projet comme celui-ci ne se fait pas seule. Le soutien de ceux qui nous entourent est absolument essentiel. Il est vecteur de motivation et de persévérance. J'ai donc envie de prendre ces quelques lignes afin de remercier certaines personnes ayant eu un apport important sur l'ensemble du travail réalisé.

D'abord, Annie et Martine, mes précieuses accompagnatrices et complices. Merci d'avoir cru en moi et en mon projet dès notre première rencontre. Vous avoir à mes côtés comme directrices de maîtrise fut l'une de mes plus grandes chances. La passion qui vous habite est inspirante. La bienveillance que vous m'avez portée a su me rassurer, me motiver et me permettre d'aller toujours un peu plus loin. Vous avez su me guider de mains de maître. Je vous suis sincèrement reconnaissante. Merci.

À tous les enseignants et à toutes les enseignantes ayant pris part à l'étude, merci. Merci de votre grande générosité. C'est grâce à votre expérience, à votre expertise, à vos partages, à votre amour du métier, mais surtout grâce à l'importance que vous accordez à la relation pédagogique positive en classe, que l'étude a pu prendre vie. Merci.

Il est important pour moi de souligner l'influence positive que mes enseignantes et collègues de classe ont eu sur la réalisation de ce projet. Je pense particulièrement à Mme Grossmann pour son expertise et ses précieux conseils. Je pense aussi aux étudiant.e.s du cours de séminaire de projet avec qui j'ai eu la chance d'échanger, de ventiler et de partager. Les échanges ont été riches pour mon avancement. Merci.

Je tiens également à remercier les deux évaluatrices de ce mémoire, Madame Sandra Coulombe et Madame Émilie Tremblay-Wragg. Merci pour votre regard expert et bienveillant. Votre apport est considérable. Il a permis de guider la réalisation de la recherche et d'enrichir mon expérience de jeune chercheuse. Merci.

Famille, collègues et amies, merci. Merci à Marieve, Linda et Marie de vous être prêtées au jeu du prétest de mon guide d'entretien. Merci également à mes précieuses collègues et amies enseignantes qui m'ont sans cesse encouragée et répété que j'étais un peu « folle », mais *hot* de tout faire en même temps; ces mots sont précieux. Merci à ma famille, mon amoureux et mes amies proches. Si vous saviez comme vous

êtes important.es! Vous êtes toujours, et depuis longtemps, derrière moi, qu'importe le projet. Je ne peux pas tous et toutes vous nommer, mais j'espère que vous vous reconnaissez! Merci.

Finalement, je ne peux passer sous silence le legs le plus important de mon papa : son exemple de détermination. Pour lui, tout était possible. Je continuerai de suivre cette voie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'importance de la relation pédagogique positive en formation technique au collégial	3
1.1.1 La formation collégiale technique	3
1.1.2 L'importance d'une relation pédagogique positive en classe	5
1.2 Les défis de mettre en place la relation pédagogique positive en classe.....	7
1.3 Les bienfaits de la relation pédagogique positive.....	9
1.4 Le problème	11
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 La relation pédagogique positive	12
2.2 Le modèle intégrateur de la relation pédagogique positive.....	15
2.2.1 Les stratégies de communication	17
2.2.2 Impliquer les étudiant.e.s dans leur formation et soutenir leur motivation.....	20
2.2.3 Soutenir les apprenant.e.s dans leurs apprentissages et prendre leurs compétences en considération.....	23
2.2.4 Le modèle intégrateur pour la présente étude	24
2.3 Les stratégies soutenant la mise en place de la relation pédagogique positive en classe	24
2.3.1 Les stratégies de communication	25
2.3.2 Les stratégies relationnelles	26
2.3.3 Les stratégies pédagogiques.....	27
2.4 Les objectifs spécifiques de la recherche.....	27
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 L'orientation méthodologique générale.....	28
3.2 La présente recherche.....	29
3.2.1 Les critères de sélection et la stratégie de recrutement des participant.e.s	30
3.2.2 L'instrument de collecte de données	31
3.3 L'éthique de la recherche.....	33
3.4 Le traitement et l'analyse de données.....	34

CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	37
4.1 La présentation des participant.e.s.....	37
4.1.1 Ariane.....	37
4.1.2 Thalia.....	38
4.1.3 François.....	38
4.1.4 Zoé.....	39
4.1.5 Pastel.....	39
4.1.6 Barbara.....	40
4.1.7 Marie-Josée.....	40
4.1.8 Noémie.....	40
4.1.9 Sarah.....	41
4.1.10 Kocé.....	41
4.1.11 Chuck.....	42
4.1.12 Julie.....	42
4.2 Les résultats de la recherche.....	43
4.2.1 Le fonctionnement des enseignant.e.s.....	43
4.2.1.1 La première rencontre avec un groupe et l’objectif du premier cours.....	44
4.2.1.2 Les prises de décision en classe.....	46
4.2.1.3 Les ententes de partenariat.....	49
4.2.1.4 La planification et l’adaptabilité du déroulement d’une séance de cours.....	51
4.2.2 Les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignant.e.s.....	54
4.2.2.1 Les attitudes et les traits de personnalité des enseignant.e. s influençant la relation pédagogique.....	55
4.2.2.2 La perception de leur rôle d’enseignant.e.....	58
4.2.2.3 L’importance accordée au bien-être des étudiant.e.s.....	59
4.2.2.4 L’importance accordée à l’autonomie et la responsabilisation des apprenant.e.s.....	62
4.2.2.5 Les limites à ne pas franchir dans la relation avec les étudiant.e.s.....	65
4.2.2.6 La nature de la relation pédagogique entretenue entre les participant.e.s et leurs étudiant.e.s.....	66
4.3 Les stratégies auxquelles les enseignant.e.s en FT recourent pour instaurer une relation pédagogique positive en classe.....	69
4.3.1 Les stratégies de communication.....	69
4.3.2 Les stratégies pédagogiques.....	74
4.3.3 Les stratégies relationnelles.....	77
4.3.3.1 Soutenir les apprenant.e.s.....	78
4.3.3.2 Reconnaître les compétences de chacun.e.....	82
4.3.3.3 Valoriser les étudiant.e.s.....	84
4.3.3.4 Miser sur la coopération.....	86
4.3.3.5 Favoriser la motivation.....	88
4.3.3.6 Utiliser une stratégie relationnelle émergente.....	90
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	93
5.1 Le fonctionnement et les caractéristiques des enseignant.e.s en FT disant instaurer une relation pédagogique positive en classe.....	93
5.2 Les stratégies permettant d’instaurer une relation pédagogique positive en classe de FT.....	96

5.3 Conclusion de la discussion.....	98
CONCLUSION	100
6.1 Les points forts, les limites et les pistes de recherches futures.....	100
6.2 Les retombées des résultats	104
ANNEXE A INVITATION À PARTICIPER	105
ANNEXE B GUIDE D’ENTRETIEN.....	107
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARTICIPANT.E.S	112
ANNEXE D CERTIFICATION ÉTHIQUE	115
ANNEXE E GRILLE ANALYSE THÉMATIQUE INITIALE.....	117
BIBLIOGRAPHIE.....	120

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Représentation globale de relation pédagogique positive	14
Figure 2.2 Intégration de moyens pour favoriser la relation pédagogique positive en salle de classe	16
Figure 6.1 Modélisation de la relation pédagogique positive en formation collégiale technique	100

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Devis méthodologique.....	36
Tableau 4.1 Présentation des participant.e.s.....	43
Tableau 4.2 Résultats obtenus concernant le fonctionnement des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe.	54
Tableau 4.3 Résultats obtenus concernant les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe.....	68
Tableau 4.4 Résultats obtenus concernant les stratégies de communication déclarées des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe.....	74
Tableau 4.5 Résultats obtenus concernant les stratégies pédagogiques déclarées des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe.....	77
Tableau 4.6 Résultats obtenus concernant les stratégies relationnelles déclarées des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe.....	91

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la manière de mettre en place une relation pédagogique positive en classe en formation collégiale technique. Les bienfaits associés à cette dernière pour l'engagement et la réussite des élèves sont relativement bien étudiés, mais peu d'écrits scientifiques s'intéressent aux manières concrètes de la favoriser en salle de classe. 12 enseignant.e.s en FT ont pris part à l'étude par le biais d'entretiens semi-dirigés. Les résultats proposent différentes caractéristiques communes de la personne enseignante de même que certains aspects du fonctionnement en classe étant favorables à l'établissement d'une relation pédagogique positive en classe. Les résultats suggèrent également certaines stratégies que les participant.e.s déclarent utiliser et illustrent concrètement la façon de mettre en place la relation pédagogique positive en classe.

Mots clés : relation pédagogique positive, collégial, formation technique, stratégies de communication, stratégies pédagogiques, stratégies relationnelles

INTRODUCTION

L'un des objectifs des personnes enseignantes au niveau collégial technique est de soutenir et de stimuler le développement de compétences de leurs étudiant.e.s. Cela passe par la mise en œuvre de différentes stratégies pédagogiques (Tremblay-Wragg, 2018), mais également par la relation que met en place et qu'entretient l'enseignant.e avec ses apprenant.e.s. En effet, l'enseignement est un métier de relation (Chassé, 2006) et, bien que l'on puisse penser que celle-ci soit plus importante avec les apprenant.e.s en bas âge, il s'avère que, même à l'âge adulte, cette relation est primordiale (Bujold et Saint-Pierre, 1996; Kozanitis, 2015; St-Germain, 2016).

Il y a plusieurs années que l'on s'intéresse en recherche à la relation pédagogique, mais dans la majorité des cas les écrits se concentrent sur l'enseignement primaire et secondaire. Dans ceux-ci, il est possible de constater l'influence de la relation positive sur les étudiant.e.s et ses nombreux bienfaits : bien-être, motivation et implication, pour ne nommer que ceux-là (Léger, 2019; Virat, 2016). Mais comment faire? C'est ici que le bât blesse. Peu de recherches se sont penchées sur cette question. Ce faisant, peu de stratégies concrètes sont proposées aux enseignant.e.s. C'est donc l'objectif que vise la présente étude.

Le terme *relation pédagogique positive* a été choisi dans cette étude en faisant, entre autres, référence aux écrits de Houssaye (2007), de Houssaye *et al.* (1988) et de St-Germain (2016). Ce concept représente la relation professionnelle de nature positive entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s, c'est-à-dire ayant des bienfaits sur les apprenant.e.s. Le mémoire comporte six sections : la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, les résultats, la discussion et la conclusion. Dans la problématique, un bref portrait de l'enseignement collégial technique au Québec est proposé pour ensuite aborder les bienfaits et les enjeux entourant la relation pédagogique positive en classe. Le cadre conceptuel, quant à lui, présente deux modèles théoriques s'étant intéressés à la relation pédagogique positive au collégial (Langevin, 1996; St-Germain, 2016) et desquels la présente étude s'inspire. La méthodologie

décrit les méthodes choisies afin de produire la recherche. Il s'agira, entre autres, d'une étude qualitative exploratoire produite grâce à la participation de 12 enseignant.e.s en FT au collégial. La section Résultats présente l'ensemble des résultats obtenus à la suite des entretiens. Ceux-ci sont abordés en fonction des deux objectifs spécifiques de l'étude. La discussion propose ensuite d'exposer les résultats permettant un avancement pour la recherche et la pratique enseignante en FT, tout en les mettant en relation avec différentes études antérieures. Finalement, la conclusion propose un regard global sur l'étude, en présentant ses forces, ses défis et ses retombées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la problématique entourant la relation pédagogique positive en classe en formation collégiale technique (FT) et les raisons de la favoriser. Dressant d'abord un portrait de l'enseignement en FT afin de le situer cette étude, ce chapitre aborde ensuite différents aspects permettant de mettre en lumière l'importance de la relation pédagogique positive en classe et d'illustrer les défis s'y rapportant. Enfin, il se termine avec la question de recherche qui guidera l'étude.

1.1 L'importance de la relation pédagogique positive en formation technique au collégial

Bien qu'elle soit davantage étudiée aux secteurs d'enseignement primaire et secondaire, elle n'est pas moins importante au secteur collégial, bien au contraire (Kozanitis, 2015; Virat, 2016). La relation pédagogique positive en classe est primordiale, et ce, même en formation collégiale technique puisque que l'enseignement ne se résume pas juste à transmettre des connaissances ou des savoirs, mais aussi à accompagner les personnes dans leur développement personnel et social (travail en groupe, interactions professionnelles) (Altet, 2002; Hagenauer et Volet, 2014; Schmitz *et al.*, 2010; St-Germain, 2016; Tinto, 2012).

Avant d'aborder plus spécifiquement le sujet de la relation pédagogique positive en classe, il semble pertinent de brosser un portrait de la FT au collégial puisqu'il s'agit du niveau scolaire ciblé pour la présente étude.

1.1.1 La formation collégiale technique

Au Québec, on comptabilise plus de 150 programmes d'études menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Ces programmes sont offerts selon deux types de parcours : la formation préuniversitaire qui, comme son nom l'indique, prépare à accéder à des études universitaires et la formation technique, laquelle vise à former des personnes techniciennes dans des domaines professionnels variés (Gosselin, 2021). Ce dernier type de formation compte 114 programmes d'études répartis dans 20 secteurs d'activités professionnelles (Compétences Québec, 2021). À l'automne 2018, 167 031 étudiant.e.s, soit 47,3 % de l'effectif étudiant du réseau collégial, fréquentaient un programme de FT (Fédération des cégeps, 2018).

Le profil de l'étudiant.e.s qui fréquentent la FT n'est pas homogène. En effet, les besoins, le sexe, les parcours de vie, l'âge, le rendement scolaire et la culture sont des exemples d'éléments qui permettent de distinguer les profils des étudiant.e.s inscrit.e.s dans un programme de la FT (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 31). Les enseignant.e.s doivent prendre cette diversité en considération puisque leur manière d'entrer en relation et d'enseigner sera influencée par les caractéristiques de leur groupe d'apprenant.e.s, c'est-à-dire par les besoins et par la personnalité des personnes qui forment le groupe (Canals, 2014). Ceci n'est toutefois pas toujours évident pour les enseignant.e.s. car plus il y a d'étudiant.e.s dans le groupe, plus il y a de besoins, d'intérêts et de perceptions différentes de la relation. S'ajuster à chaque étudiant.e dans des groupes nombreux est encore plus difficile (Kozanitis, 2015).

Il faut savoir que la FT s'adresse principalement aux personnes étudiantes ayant fait le choix d'une profession pour laquelle elles souhaitent acquérir les compétences afin d'exercer le métier étudié. Même s'il est possible de poursuivre des études universitaires après l'obtention du diplôme d'études collégiales, la FT vise d'abord la préparation de la personne étudiante à exercer ladite profession. Précisons que les programmes en FT sont développés selon l'approche par compétences qui vise à enseigner en fonction des besoins et de la réalité du marché du travail (Fédération des cégeps, 2018). Il importe donc de développer les savoirs se rattachant au métier, mais également les savoir-faire et les savoir-être essentiels à la profession étudiée. L'approche programme est également mise de l'avant pour assurer la cohérence et la progression des apprentissages entre les différents cours offerts tout au long de la formation de trois ans (Ministère de l'Éducation, 2003).

Ces deux approches permettent de tenir compte des buts généraux¹ de la FT. L'un d'eux vise l'évolution de la personne et des savoirs professionnels. Cette intention se traduit concrètement par le développement de l'autonomie de la personne, de l'expression de ses idées, de son sens de l'initiative, de son sens des responsabilités de même que de l'acquisition de méthodes de travail (ministère de l'Éducation, 2003, p. 7). Ainsi, la qualité de la relation pédagogique positive instaurée en classe prend tout son sens puisqu'elle peut, selon certains auteurs, contribuer au développement d'habiletés, d'attitudes et de savoir-être personnels et professionnels (Altet, 2002; St-Germain, 2016; Virat, 2019).

¹ 1- Rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession 2- Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle 3- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels 4- Favoriser la mobilité professionnelle de la personne.

La relation pédagogique positive a également une incidence significative sur l'aspect social de la vie étudiante (Schmitz *et al.*, 2010). D'ailleurs, le volet social qui entoure la vie collégiale est déterminant pour la réussite scolaire. Dans le rapport du chantier sur la réussite de la Fédération des cégeps (2021), on rappelle l'importance de l'environnement et des stratégies mises en place par l'enseignant.e afin de favoriser la collaboration des étudiant.e.s (Tinto, 2012). On précise également que certaines pratiques enseignantes entraînent des répercussions majeures sur la réussite scolaire (Fédération des cégeps, 2021). Parmi celles-ci se trouvent la relation pédagogique ainsi que les stratégies pédagogiques.

Il importe également de mentionner qu'à l'instar de nombreux programmes préuniversitaires, les programmes de FT sont organisés par cohorte. Ainsi, les étudiant.e.s sont regroupé.e.s dans des groupes relativement stables, ce qui fera en sorte que les mêmes personnes se côtoieront tout au long de leur formation. Les enseignant.e.s, de leur côté, peuvent dispenser plus d'un cours du programme et donc, côtoyer les étudiant.e.s plus d'une fois pendant leur parcours. D'ailleurs, une pratique bien connue qui se rapproche de la composition de groupes par cohorte, mais au niveau primaire, est le *looping* (Baran, 2008; Grant *et al.*, 1996). Cette pratique fait en sorte qu'un même groupe d'élèves fait partie de la même classe et qu'il soit accompagné par la même personne enseignante pendant plus d'une année consécutive. Plusieurs bienfaits se rattachent à cette pratique, dont la solidité de la relation pédagogique positive, l'engagement des étudiant.e.s et le développement social au sein d'un groupe (Gregory, 2009). Si cela prévaut pour les enfants d'âge primaire, il est envisageable que les étudiant.e.s de niveau collégial puissent également profiter de ces bienfaits.

Les finalités des programmes de FT et le regroupement des étudiant.e.s en sous-groupe sur plusieurs années suggèrent que la relation pédagogique positive en classe est un aspect à prendre en compte dans l'enseignement des cours de ces programmes.

1.1.2 L'importance d'une relation pédagogique positive en classe

Comme le dit l'adage, on n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas (Aspy et Roebuck, 1990, Virat, 2019). La relation pédagogique (Houssaye *et al.*, 1988; St-Germain, 2016), que l'on pourrait définir comme la relation socioaffective de formation (Pianta, 1992, 1997, 2001), est la base de l'enseignement (St-Germain, 2016). Cette relation est complémentaire à la relation d'enseignement et à celle d'apprentissage puisqu'elle en est le liant (Hagenauer et Volet, 2014; Houssaye *et al.*, 1988; St-Germain, 2016). Pour Altet (2002) « ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi

psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant » (p. 87). L'enseignement ne se résumerait donc pas à une transmission de savoirs ou de connaissances. Les études montrent d'ailleurs que le rôle de l'enseignant.e est important au niveau scolaire, mais également au niveau social. Le volet social présent dans le parcours collégial est tout aussi important pour la réussite que les apprentissages scolaires (Altet, 2002; Hagenauer et Volet, 2014; Schmitz *et al.*, 2010; Tinto, 2012).

La relation pédagogique positive se caractérisant principalement par le lien de confiance de même que par le soutien, le respect, l'empathie, la bienveillance, le bon jugement et la responsabilisation dont fait preuve l'enseignant.e à l'égard de ses étudiant.e.s (Desaulniers, 2015; Drolet, 2019; Hare, 1993; Lebel, 2016; Reeve *et al.*, 2002; Rousseau *et al.*, 2009), est importante tant aux plans social que scolaire. Que l'on enseigne au niveau primaire, secondaire, collégial ou universitaire, la relation pédagogique importe (Altet, 2002; Chassé, 2006; Langevin, 1996; Pianta, 1992, 1997, 2001; St-Germain, 2016; Virat, 2016).

Des écrits au sujet de la persévérance scolaire aux études supérieures soutiennent l'importance de la relation pédagogique positive en classe au collégial (Schmitz *et al.*, 2010). En fait, ces études ont montré que les enseignant.e.s jouaient un rôle quant à l'intégration sociale et scolaire des étudiant.e.s. Tinto (2012) précise que les attentes élevées de l'enseignant.e et le soutien qu'il.elle offre aux étudiant.e.s afin de répondre à ces attentes sont d'une importance capitale. Selon ses recherches, au cours de leurs premières années d'études supérieures, la réussite des apprenant.e.s est influencée, entre autres, par les interventions de l'enseignant.e. L'enseignant.e pourrait donc, par la qualité de la relation pédagogique instaurée dans sa classe, influencer le sentiment d'efficacité personnel de ses étudiant.e.s ce qui permet de soutenir l'atteinte des compétences ciblées (Bandura, 2006). Pour St-Arnaud (2003) et St-Germain (2016) également, il n'y a pas de doute, l'apprentissage va de pair avec la relation pédagogique positive. Le climat de confiance, le sentiment de sécurité en groupe, l'omniprésence du respect et l'aisance pour les membres du groupe à s'investir en se donnant droit à l'erreur sont des éléments clés de l'apprentissage. Le climat de classe et la relation pédagogique influencent l'apprentissage (Chassé, 2006; Hagenauer et Volet, 2014; Langevin, 1996; Tinto, 2012; Virat, 2016).

De nos jours, l'acte d'enseigner ne se définit plus par l'unique transmission de connaissances, mais bien par un processus visant le développement et l'acquisition de compétences (Boisvert *et al.*, 2006; St-Germain, 2007). Ce changement de la vision éducative nécessite donc un ajustement important quant aux

stratégies pédagogiques à utiliser et quant à la place de la relation que l'enseignant.e doit établir avec son groupe d'étudiant.e.s en classe (c.-à-d., la relation pédagogique positive).

L'enseignant.e, expert.e du contenu, doit évidemment voir à la préparation de ses cours en planifiant différentes activités d'enseignement, mais son rôle ne s'arrête pas là. Il.elle doit également engager ses étudiant.e.s dans l'apprentissage et assurer un climat de classe harmonieux propice au travail et au développement des compétences (Alexandre, 2017; Fédération des cégeps, 2021; St-Germain, 2016). Pour Kuh *et al.* (2006), Hattie (2020) et Roy (2015), la relation pédagogique constitue un élément majeur dans l'apprentissage des étudiant.e.s et dans la réussite scolaire. Or, bien que les enseignant.e.s soient de plus en plus à l'aise et outillé.e.s en matière de stratégies pédagogiques², les façons d'instaurer une relation pédagogique positive en classe sont moins documentées empiriquement. Il est donc important que l'on s'y intéresse davantage parce que la mise en place d'une relation pédagogique positive n'est pas innée et des enjeux demeurent dans les moyens concrets à utiliser en contexte de classe (St-Germain, 2016). « Le développement de cette compétence relationnelle a longtemps été laissé pour compte ou dilué dans la complexité de ses tâches d'enseignement. L'enseignant en classe est laissé à lui-même dans sa façon d'entrer en relation avec ses étudiants » (St-Germain, 2016, p. 2).

Bien que la relation pédagogique positive semble un aspect central de l'enseignement, les recherches qui s'y sont intéressées demeurent peu nombreuses. En outre, les enseignant.e.s sont confronté.e.s à différents défis lorsque vient temps de mettre en place la relation pédagogique positive en classe. Certains de ces défis sont associés aux compétences pédagogiques de l'enseignant.e. alors que d'autres relèvent davantage des étudiant.e.s ou du groupe.

1.2 Les défis de mettre en place la relation pédagogique positive en classe

D'abord, l'un des défis importants concerne le manque de connaissances, de ressources ou même parfois de compétences des enseignant.e.s au niveau pédagogique et relationnel (St-Germain, 2016; Tinto, 2012). Évidemment, ce n'est pas par manque d'implication et de bon vouloir de la part des enseignant.e.s, mais plutôt parce qu'au collégial plusieurs d'entre eux.elles sont recruté.e.s principalement en fonction de leurs compétences disciplinaires et de leur expérience professionnelle dans le domaine enseigné plutôt que sur leurs compétences en enseignement (Alexandre, 2017; St-Germain, 2016). En effet, les acquis et les

² En contexte d'enseignement, les stratégies pédagogiques se définissent par un ensemble d'opérations visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques (Messier, 2014).

compétences en pédagogie ne sont pas toujours un prérequis à l'embauche des enseignant.e.s à cet ordre d'enseignement (Alexandre, 2017; Tinto, 2012). Ceci peut donc engendrer un manque de connaissance et d'expertise en pédagogie. Dans certains cas, cela peut même influencer la qualité de l'enseignement dispensé puisque, comme le souligne Alexandre (2017), être expert du domaine ne signifie pas être un enseignant compétent : « Au Québec, conformément aux exigences qui prévalent à l'enseignement supérieur, aucune qualification professionnelle préalable et propre à la pratique de l'enseignement n'est obligatoire, ce qui accentue le déséquilibre entre le savoir disciplinaire et le savoir-enseigner » (p. 572).

Enseigner demanderait donc plus que de maîtriser un savoir. En effet, pour que les étudiant.e.s développent leurs savoirs et leurs compétences, l'enseignant.e doit être en relation avec les personnes de son groupe (Léger, 2019) et maîtriser l'art de communiquer avec les personnes (Perrenoud, 1994; Rafiq, 2016; Siari, 2021) en maîtrisant des habiletés communicationnelles (Cosmopolos, 1999). Ce faisant, l'enseignement exige la mise en œuvre de stratégies pédagogiques pour favoriser le développement de compétences et l'acquisition de savoir (Tremblay-Wragg, 2018) combiné au recours à des stratégies relationnelles et communicationnelles pour favoriser une relation pédagogique positive en salle de classe (Houssaye *et al.*, 1988). Or, c'est la façon de mettre en place cette relation en classe qui pose problème puisque les enseignant.e.s de la FT détiennent parfois uniquement l'expertise disciplinaire, ou très peu d'expérience en enseignement, entraînant donc des difficultés dans la planification de l'enseignement, dans l'évaluation, dans la gestion de classe et dans la diversification des moyens d'enseignement (Galaise, 2009; St-Germain, 2016).

De plus, les études qui se sont attardées à documenter concrètement la manière de favoriser une relation pédagogique positive en classe sont plus rares (St-Germain, 2016). On connaît tout de même certains éléments clés favorables à la mise en place de la relation pédagogique positive en classe, tels que certaines qualités relationnelles requises pour effectuer un bon enseignement. Parmi celles-ci, on retrouve notamment l'intérêt qu'accorde l'enseignant.e à ses étudiant.e.s (Langevin, 1996), l'importance d'être disponible pour ceux.celles-ci, d'être respectueux.se et d'amener l'apprenant.e à se sentir apprécié.e (Schlossberg *et al.*, 1989). Le Conseil supérieur de l'éducation (1995) s'est également penché sur la question et relate les bienfaits d'une relation personnalisée avec les étudiant.e.s où il y a place au plaisir, aux conseils, à l'écoute et à l'empathie. Il met aussi l'accent sur la disponibilité de l'enseignant.e et sur son respect à l'égard des étudiant.e.s. On dépeint l'enseignant.e comme un modèle et un.e guide compétent.e,

humble et humain.e. Ce sont là des pistes fort intéressantes, mais qui demeurent peu concrètes quant à la manière de les appliquer en classe.

En 2006, Chassé a proposé un texte dans lequel il expose une vision de la relation pédagogique que les étudiant.e.s de niveau collégial souhaitent avoir avec leur enseignant.e. Les mêmes caractéristiques ressortent : disponibilité, respect et humanisme. Dans ce rapport, on mentionne que les étudiant.e.s apprécient un.e enseignant.e capable de se mettre à leur place, de comprendre leur réalité et de s’y adapter. Le climat de confiance, la rigueur, l’enthousiasme de l’enseignant.e et la complicité avec ses étudiant.e.s sont également des éléments importants mentionnés par ceux-ci, mais rien n’est dit sur les stratégies à mettre en place par les enseignant.e.s pour y parvenir.

En somme, bien que l’on puisse trouver dans la littérature scientifique certaines pistes intéressantes au sujet de la relation pédagogique positive, trop peu d’études proposent des stratégies concrètes afin de la mettre en place. Les écrits se concentrent davantage sur les bienfaits de la relation pédagogique positive, ce qui nous amène à vouloir étudier les stratégies pour la favoriser afin de guider les enseignant.e.s dans leur pratique à cet effet.

1.3 Les bienfaits de la relation pédagogique positive

Il est vrai que l’on connaît de plus en plus les effets de la relation pédagogique positive en classe (Kozanitis et Latte, 2017; Poirier *et al.*, 2013; Sarrazin *et al.*, 2006; Virat, 2016), se traduisant principalement par une relation de bienveillance entre l’enseignant.e et ses étudiant.e.s. Toutefois, il n’en demeure pas moins un besoin d’explorer ce sujet davantage et, surtout, d’identifier et d’analyser les façons concrètes dont les enseignant.e.s s’y prennent pour établir une relation pédagogique positive avec leurs étudiant.e.s. Connaissant les effets de celle-ci sur la population étudiante, il importe d’alimenter la recherche, plutôt embryonnaire, quant à la manière de la développer.

Plusieurs études se sont intéressées aux effets d’un climat plus ou moins harmonieux en classe sur les apprenant.e.s. Certain.e.s parleront de relation chaleureuse (Poirier *et al.*, 2013), d’autres de dimension affective positive de la relation (Virat, 2016), ou encore de climat motivationnel (Sarrazin *et al.*, 2006), mais malgré les différentes nomenclatures, toutes s’intéressent aux effets de cette relation pédagogique sur les apprenant.e.s, et ils sont nombreux.

On trouve, dans la littérature scientifique, plusieurs bienfaits se rattachant à la relation pédagogique positive. Celle-ci influence, entre autres, l'engagement et la persévérance scolaire (Chassé, 2015; Goodenow, 1993; Hattie, 2008 ; Hughes et Chen, 2011; Langevin, 1996; Sarrazin *et al.*, 2006; Virat, 2016), le bien-être de l'étudiant.e (Roffey, 2012; Suldo et Shaffer, 2008; Suldo *et al.*, 2008; Virat, 2016), ses comportements en classe et hors classe (Giguère *et al.*, 2011), le risque de décrochage scolaire (Bergeron *et al.*, 2011; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2005; Poirier *et al.*, 2013; Rumberger, 1995) et la motivation (Kozanitis et Latte, 2017; Virat, 2016; Wentzel, 1994). La relation pédagogique positive favorise également la participation active en classe (Duchesne et Larose, 2000; Léger, 2019) et incite les apprenant.e.s à s'investir dans leur cheminement scolaire tant en cours qu'à l'extérieur, en utilisant des stratégies d'apprentissage autonome et en perfectionnant leurs stratégies d'études (Wolters, 2004). L'implication et la motivation des étudiant.e.s qui ont la conviction que leur enseignant.e les considère et les soutient dans le développement de leurs compétences sont plus élevées, en comparaison à ceux.celles qui perçoivent plus négativement leur relation pédagogique avec leur enseignant.e (Poirier *et al.*, 2013). D'ailleurs, selon une étude, les étudiant.e.s formé.e.s dans un environnement de classe où la relation pédagogique est perçue négativement sont plus à risque d'échec (Hamre et Pianta, 2005) ou de décrochage scolaire (Poirier *et al.*, 2013). Pour les élèves ayant certaines difficultés d'apprentissage, l'influence de la relation pédagogique positive est majeure. Ceux.celles-ci sont davantage enclins à chercher de l'aide auprès de leur enseignant.e (Virat, 2016) et cherchent davantage à relever les défis qui s'imposent à eux.elles (Ryan et Deci, 2000; Stipek, 2006; Wolters, 2004). Inversement, des liens entre la relation pédagogique négative et les comportements déviants et délinquants des élèves sont établis (Giguère *et al.*, 2011; Gregory et Ripski, 2008). En fait, la relation pédagogique négative ou conflictuelle peut entraîner des comportements déviants ou d'inadaptation chez les apprenant.es, alors que la relation pédagogique positive pourrait, à l'inverse, s'avérer bénéfique pour les comportements positifs des apprenant.e.s (Giguère *et al.*, 2011). C'est grâce à la relation de confiance et à la crédibilité accordé par les étudiant.e.s à l'autorité de l'enseignant.e que les comportements provocateurs des apprenant.e.s diminuent (Gregory et Ripski, 2008).

Ces nombreux effets que l'on trouve dans la littérature scientifique au sujet de la relation pédagogique positive en classe appuie l'importance d'étudier la manière dont elle est mise en place par les enseignant.e.s en FT.

1.4 Le problème

En somme, la relation pédagogique positive en classe est déterminante en enseignement parce qu'elle peut affecter la motivation, l'engagement, la participation active en classe, le sentiment d'efficacité, le bien-être des étudiant.e.s, des aspects reconnus pour affecter la réussite scolaire (Bandura, 2006; Chassé, 2015; Hattie, 2008; Kozanitis et Latte, 2017; Léger, 2019; Virat, 2016). Toutefois, les enseignant.e.s sont confronté.e.s au manque d'outils leur permettant de la favoriser en classe (Alexandre, 2017; St-Germain, 2016; Tinto, 2012). Pour combler ce manque, la présente étude se penchera donc sur la question de recherche suivante : Quelles sont les modalités de fonctionnement, les stratégies mises en œuvre et les caractéristiques des enseignant.e.s en formation collégiale technique pour instaurer une relation pédagogique positive en classe ?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Deux chercheuses québécoises, Langevin (1996) et St-Germain (2016), se sont intéressées aux moyens de développer une relation pédagogique positive et de la maintenir en salle de classe. Elles ont su proposer plusieurs pistes qui seront utilisées comme base conceptuelle à la présente étude. Ces deux cadres sont complémentaires et ils offrent des pistes intéressantes pour identifier et analyser de quelle manière procèdent les enseignant.e.s pour favoriser une relation pédagogique positive en classe et pour étudier les stratégies pouvant être mises en place afin de la favoriser. Pour bien saisir ces deux modèles, nous amorçons ce cadre conceptuel en définissant le concept de relation pédagogique positive. Un modèle intégrateur inspiré de celui de Langevin (1996) et de celui de St-Germain (2016) est ensuite présenté. Il constitue une synthèse des éléments retenus dans ces deux modèles pour la présente étude. Il a servi d'assise pour élaborer le guide d'entretien et analyser les données collectées auprès d'enseignant.e.s de la FT. Finalement, les stratégies de communication, les stratégies pédagogiques et les stratégies relationnelles sont définies puisqu'elles sont documentées dans la présente étude.

2.1 La relation pédagogique positive

Le terme *relation pédagogique positive* dont il est question dans la présente étude s'inspire des écrits de Houssaye *et al.* (1988) et Houssaye (2007) au sujet de sa théorie du triangle pédagogique. Pour Legendre (2005), le triangle pédagogique s'illustre entre les trois pôles que sont l'enseignant.e, l'étudiant.e et le savoir. L'axe de la relation pédagogique correspond au processus qui relie l'enseignant.e à l'étudiant.e et qui vise à établir une relation professionnelle axée sur l'humain et sur la socialisation; permettant de chercher à comprendre ce qui se passe entre l'enseignant.e et l'étudiant.e (Espinosa, 2016).

Altet (2002) fait elle aussi référence à la relation pédagogique dans ses écrits. La chercheuse aborde cette relation comme étant l'interaction entre l'enseignant.e et l'étudiant.e, pendant un cours, impliquant différentes formes de rapports tels que le pouvoir, la séduction et le contrôle. Altet (2007) avance également les bienfaits de la coopération et de la relation pédagogique positive comme étant plus important qu'un climat de classe compétitif.

Plus récemment, Kozanitis (2015) et Kozanitis et Latte (2017) indiquent que la relation pédagogique positive au collégial doit également prendre en considération la qualité des relations que les étudiant.e.s

établissent entre eux.elles dans la classe (p. ex., lors des travaux d'équipes ou lorsqu'un.e étudiant.e pose une question pendant une période d'enseignement). Ceci peut être favorisé par la mise en place de certaines stratégies pédagogiques. L'approche par compétence de la FT appelle à la coopération entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s et des étudiant.e.s entre eux.elles notamment par le biais des activités d'apprentissage qu'elle implique (p. ex., la réalisation de projets ou d'activités synthèses). Ce faisant, la mise en place de la relation pédagogique positive est de mise puisque, selon cette perspective, l'enseignant.e est un.e collaborateur.rice du développement des acquis et des compétences des apprenant.e.s. Il.elle n'est pas seulement détenteur.rice du savoir à transmettre aux apprenant.e.s. En effet, l'enseignant.e, dans son rôle de collaborateur.rice, coopère au développement des compétences de ses étudiant.e.s, d'où l'importance de la mise en place de la relation pédagogique positive (Kozanitis, 2015; Kozanitis et Latte, 2017).

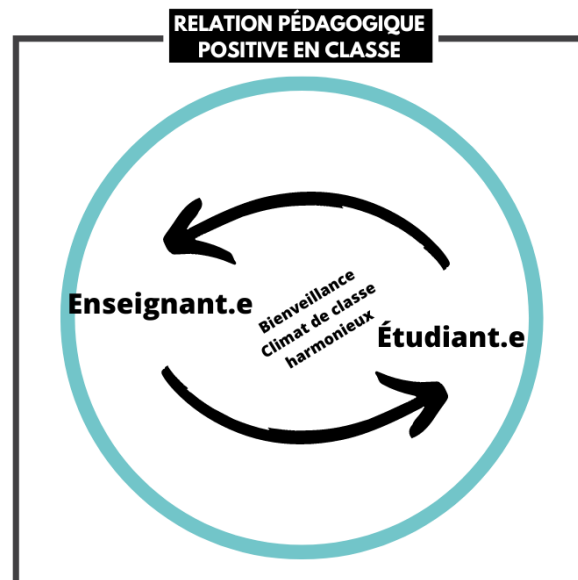
D'autres chercheurs tels que Pianta (1992, 1997, 1999, 2001), Pianta et Stuhlman (2004) et Virat (2016, 2019) ont inspiré le choix de l'utilisation du terme *relation pédagogique positive* se définissant par la relation professionnelle de nature positive établie entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s, ayant des bienfaits notoires sur ces dernier.ère.s (p. ex., sur leur motivation et sur leur bien-être), mais également sur leurs apprentissages.

Selon certain.e.s auteur.rice.s, la relation pédagogique positive peut se caractériser par l'attitude chaleureuse de l'enseignant.e, par sa compréhension de l'autre, par sa préoccupation pour le bien-être de ses étudiant.e.s (Prégent *et al.*, 2009), par le soutien qu'il.elle offre aux étudiant.e.s (Brekelmans *et al.*, 1993; Chu *et al.*, 2010; Poirier *et al.*, 2013), par son ouverture, sa cohérence et sa sensibilité (Chassé, 2006).

Pour d'autres, la relation pédagogique positive peut même se comparer à la relation d'attachement sans en être complètement une puisque celle-ci se rapporte davantage à la relation entre le parent et son enfant (Bergin et Bergin, 2009; Bowlby, 1982; Lynch et Cicchetti, 1997; Pianta et Stuhlman, 2004; Riley, 2010; Waters et Cummings, 2000). C'est l'idée de répondre aux besoins des étudiant.e.s et la notion de sécurité derrière la relation pédagogique qui permet de considérer que cette dernière s'apparente à la relation d'attachement sur certains points (Larose *et al.*, 1999; Pianta, 1999; Venet *et al.*, 2009). Le fait que l'étudiant.e se sente important.e et reconnu.e dans le groupe grâce à un.e enseignant.e qui fait preuve de sensibilité et qui se montre disponible, sont des indices d'une relation pédagogique positive.

À la lumière des différents éléments présentés jusqu'ici, la relation pédagogique positive dans cette recherche est définie comme une relation professionnelle entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s qui se développe dans un climat de classe harmonieux, respectueux et bienveillant qui entraîne un sentiment de bien-être chez les individus du groupe (l'enseignant.e et ses apprenant.e.s) et qui donne envie aux apprenant.e.s de s'impliquer dans les apprentissages proposés. La figure 2.1 illustre la relation pédagogique positive.

Figure 2.1 – Représentation globale de relation pédagogique positive



Dans cette figure, la relation pédagogique est représentée par le cercle. L'encadré autour représente le contexte de classe, puisque c'est en contexte de classe que l'enseignant.e est en interaction avec ses étudiant.e.s qui développent leurs compétences. Les flèches représentent les échanges et les interactions relationnelles, entre les personnes, l'enseignant.e et ses étudiant.e.s, qui sont impliquées dans cette relation professionnelle. La bienveillance et le climat de classe harmonieux se retrouvent au centre de la figure, car il s'agit d'éléments au cœur de la relation pédagogique positive.

L'orientation de la présente recherche ne vise pas à comprendre les effets d'une relation pédagogique positive en classe. Elle vise plutôt à connaître et analyser les stratégies mises en place par les enseignant.e.s pour favoriser une relation pédagogique positive en classe. Pour étudier de quelle manière procèdent les enseignant.e.s pour favoriser une relation pédagogique positive en classe et connaître les stratégies pouvant être mises en place afin de la favoriser, la présente étude s'inspire de deux modèles

théoriques que nous avons synthétisés sous forme de schéma intégrateur. Les modèles de Langevin (1996) et de St-Germain (2016) sont à la source du modèle intégrateur qui sert d'assise à la collecte de données et à l'analyse de celle-ci.

2.2 Le modèle intégrateur de la relation pédagogique positive

Bien que vingt ans séparent les deux recherches qui inspirent ce modèle intégrateur et que chacune d'elle apporte une vision et des stratégies bien distinctes et spécifiques (Langevin, 1996; St-Germain, 2016), il est possible de faire des liens entre ces deux études et de mettre certains éléments en relation en soulignant plusieurs points communs de part et d'autre. C'est pourquoi nous proposons un modèle inspiré des propositions des deux chercheuses qui apparaissent les plus significatives pour cette recherche. D'abord, il semble pertinent de présenter l'essence de chacun des modèles ayant inspiré le présent modèle intégrateur.

Louise Langevin (1996) fait figure de pionnière au Québec, car c'est l'une des premières à avoir abordé scientifiquement la relation pédagogique³ positive au niveau collégial. Elle affirme que réussir en enseignement, c'est réussir la relation pédagogique. Partant de cette prémisse, Langevin (1996) s'est questionnée sur la manière de réussir cette relation. Pour y parvenir, elle propose certaines pistes appartenant à trois grandes catégories de stratégies : 1- la communication, 2- le soutien à l'apprentissage ainsi que 3- la résolution de problèmes et l'entretien d'aide. Au-delà du bien-être que suscite la relation pédagogique positive en classe, Langevin (1996) soutient que cette relation influence également l'apprentissage et la réussite scolaire de l'étudiant.e. De plus, un.e étudiant.e confortable dans une situation d'apprentissage, dans un climat de classe, aura davantage tendance à s'impliquer et à prendre des risques quant aux tâches à réaliser en vue du développement de ses compétences (Kozanitis, 2015).

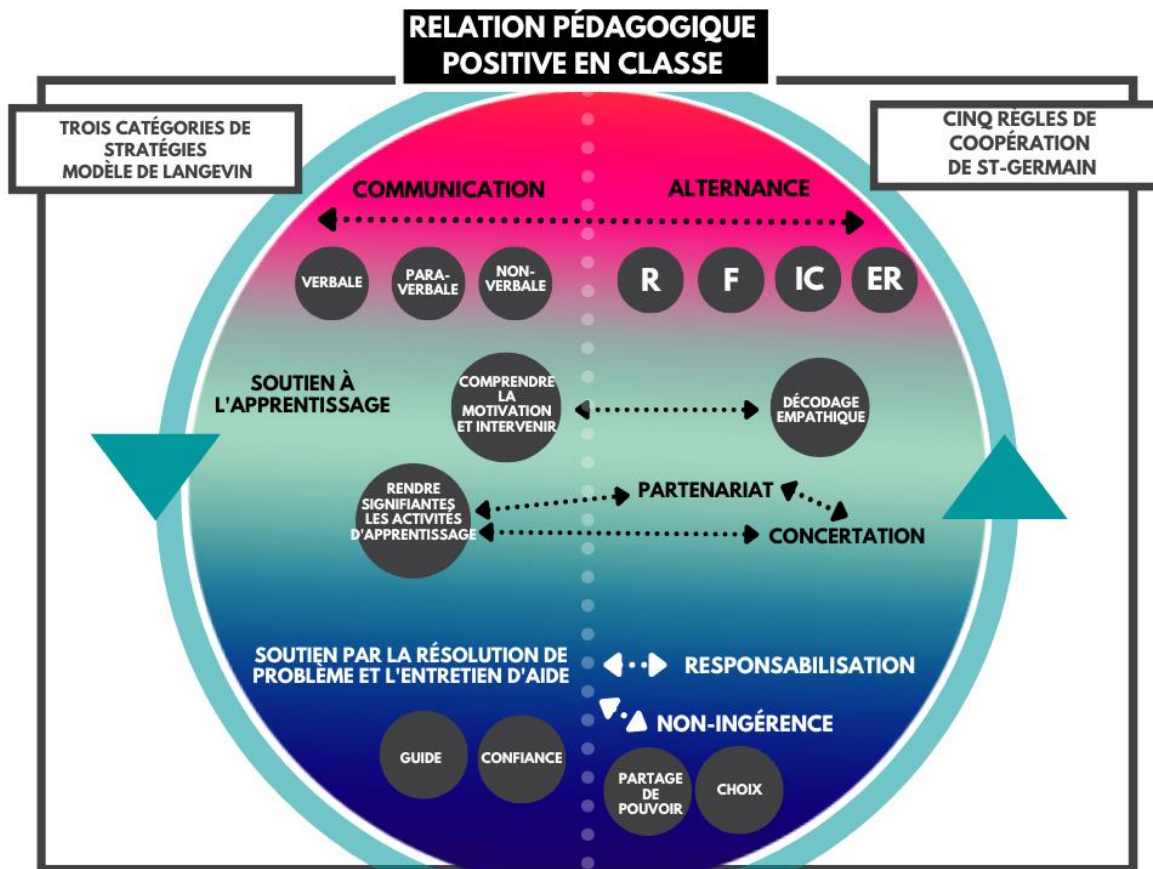
Plus récemment, St-Germain (2016) s'est grandement intéressée à la relation pédagogique positive en classe au niveau collégial. Son modèle de la relation pédagogique de coopération est inspiré du modèle d'interaction professionnelle s'adressant aux domaines des relations humaines de St-Arnaud (1995, 2003). St-Germain (2016) s'est inspirée du modèle de St-Arnaud (1995) et l'a adapté pour étudier la relation pédagogie en classe au niveau collégial. Au cœur de son modèle, il y a la notion de coopération qui, selon

³ Le modèle de Langevin (1996) fait référence à la relation maître-élève. La définition de la relation maître-élève abordée par Langevin est très proche de la définition de la relation pédagogique positive considérée dans cette étude. Ce qui nous intéresse de son modèle sont les stratégies et les moyens proposés en lien avec l'aspect relationnel et socio-affectif de l'enseignement.

elle, n'était pas suffisamment documentée au niveau de la relation pédagogique en science de l'éducation. Cette approche de coopération a des effets positifs sur le bien-être des groupes-classe et sur celui de l'enseignant.e. St-Germain (2016) propose donc dans son modèle cinq règles de coopération qui sont particulièrement pertinentes pour la présente étude puisqu'elles que leur utilisation en contexte d'enseignement collégiale a été fructueuse. En effet, ce modèle est indiqué pour la présente étude, car il s'adresse aux enseignant.e.s du niveau collégial et qu'il vise l'établissement d'un climat de classe propice aux apprentissages.

Les paradigmes de l'éducation qui soutiennent les deux modèles sont semblables, accordant une place importante à la relation pédagogique positive en classe. Il s'avère fort intéressant de faire des parallèles entre les lignes directrices des deux modèles. De chacun des modèles, nous retenons différents moyens et différentes stratégies proposées afin de favoriser la relation pédagogique positive en classe qui sont intégrés dans la figure 2.2.

Figure 2.2 Intégration de moyens pour favoriser la relation pédagogique positive en salle de classe



La figure 2.2 représente l'intégration de divers moyens de favoriser la relation pédagogique positive en salle de classe selon les modèles de Langevin (1996) et St-Germain (2016). Comme sur la figure 2.1, l'encadré représente le contexte de classe qui constitue le lieu principal pour établir la relation pédagogique positive. Le cercle turquoise et ses flèches représentent la relation, les échanges et les interactions entre l'enseignant.e et ses étudiant.e.s impliqués dans la relation professionnelle. À l'intérieur de ce cercle, une synthèse inspirée des propositions de Langevin (1996) est présentée du côté gauche du cercle et celles de St-Germain (2016) sont illustrées du côté droit de celui-ci. Les stratégies ou les règles de coopération proposées par les chercheuses sont présentées de manière à faire des liens et à pouvoir les interpréter en trois grandes catégories : 1- Présenter les stratégies de communication (section en rose) 2- Impliquer les étudiant.e.s dans leur formation et soutenir leur motivation (section en turquoise) et 3- Soutenir les étudiant.e.s dans leurs apprentissages et considérer leurs compétences (section en bleu foncé). La contribution des deux modèles de référence (Langevin 1996; St-Germain, 2016) pour ces trois éléments est détaillée dans les sections qui suivent.

2.2.1 Les stratégies de communication

Selon plusieurs auteurs, la communication se définit entre autres en référence aux interactions verbales (allocution, discours, mots employés), paraverbales (intonation, rythme ou débit d'un énoncé) et non verbales (gestes, mimiques, expressions faciales) qui sont utilisées pour transmettre une information (Lacourse, 2014; Legendre, 2005; Nakatani, 2012). Pour Langevin (1996), la communication est indissociable de l'enseignement et les trois formes de communication (non-verbale, paraverbale et verbale) sont toutes aussi importantes les unes que les autres. La communication est l'un des éléments clés dans toutes les interactions humaines et il en va de même en enseignement. On ne peut pas enseigner sans communiquer (Watzkawick repris par Kerbrat-Orecchioni, 1986). Pour St-Germain (2016), la clé de la communication réside dans l'échange et dans le changement régulier d'un canal de communication à l'autre. Le premier lien observable entre les deux modèles concerne les stratégies de communication qui favorisent la relation pédagogique positive. Tel qu'illustré dans la section rose de la figure 2.2, Langevin (1996) propose des stratégies précises quant à la communication non-verbale, paraverbale et verbale. Ce sont ces stratégies qui permettent de mettre en œuvre la règle de l'alternance incluse dans le modèle de St-Germain (2016). Cette règle vise à inviter l'enseignant à osciller entre les différents canaux de communication que l'on trouve dans le contexte de l'enseignement collégial : la réception, la facilitation,

l'information sur le contenu du cours et l'entretien de la relation. Pour ce faire, l'utilisation des techniques de communication proposées par Langevin (1996) est primordiale afin de s'assurer que l'enseignant.e respecte la règle de l'alternance.

Bien entendu, les enseignant.e.s ont recours à plusieurs stratégies de communication verbale afin de transmettre les contenus ou encore d'expliquer les activités d'apprentissage en classe. Toutefois, les stratégies qui nous intéressent dans le cadre de cette recherche sont celles qui favorisent, selon Langevin (1996), la mise en place et le maintien de relations pédagogiques positives en classe. En voici quelques exemples :

- Utiliser les mêmes termes que son interlocuteur.rice, donc, adapter son langage à celui de l'étudiant.e en utilisant un lexique commun.
- Sortir du cadre de l'échange formel et utilitaire. Avoir des discussions informelles, demander à l'apprenant.e comment il.elle va et se montrer empathique à son égard en situation de stress, par exemple. S'intéresser sincèrement à la personne humaine qu'est l'étudiant.e.
- Utiliser des techniques d'ouverture en classe : questionner; offrir de la rétroaction aux étudiant.e.s; être disponible en début et en fin de cours (p. ex., 10 minutes avant et après); faire voir et nommer les progrès observés; encourager les étudiant.e.s tant verbalement qu'à l'écrit; susciter, écouter et considérer leurs commentaires face au cours et à l'enseignement.
- Éviter les interventions qui pourraient brimer l'autonomie et la confiance des étudiant.e.s (p. ex., blâmer, critiquer, juger, flatter, enquêter, etc.).

Ces stratégies de communication impliquent donc également des caractéristiques de l'enseignant. e tels que leur attitude et leur fonctionnement en classe.

En ce qui concerne la communication paraverbale, qui correspond au ton, à l'intonation et au débit, la chercheuse est plutôt brève, mais elle invite les enseignant.e.s à y porter attention puisqu'elle peut parfois transmettre un message émotif, souhaité ou non. Percevoir et décoder celui-ci chez les autres, soit les étudiant.e.s, peut également s'avérer pertinent.

Finalement, il importe pour l'enseignant.e de prendre conscience de son langage non-verbal et des effets qu'il peut engendrer sur ses interlocuteur.rice.s, selon Langevin (1996). Il peut être intéressant également de s'en servir volontairement afin d'intervenir ou de maintenir la relation. Par exemple, faire un sourire à

un.e étudiant.e en guise de soutien ou encore regarder un.e étudiant.e en hochant la tête pour susciter sa prise de parole. Il importe également d'arriver à décoder le langage non-verbal des étudiant.e.s et d'utiliser différents signes non-verbaux pour communiquer avec ceux.celles-ci. Être sincèrement à l'écoute et l'appuyer en démontrant son attention soutenue et en faisant de l'incitation légère (hochement de tête, réactions non-verbales aux propos de l'étudiant.e) est aussi une piste importante en ce qui a trait à la communication non-verbale (Langevin, 1996).

Ces trois formes de communication peuvent avoir une influence sur la relation pédagogique positive en classe et ce, d'autant plus si l'enseignant.e s'assure d'osciller entre les différents canaux de communication comme le suggère la règle de l'alternance proposée par St-Germain (2016). Cette règle de coopération suggère à l'enseignant.e de changer régulièrement de canal de communication en classe. Quatre canaux de communication sont proposés dans le modèle de St-Germain (2016) : la réception, la facilitation, l'entretien de relation et l'information sur le contenu.

Selon St-Germain (2016), les différents canaux de communication en enseignement sont les suivants :

- La réception (R) : l'enseignant.e écoute, accueille avec ouverture les propos de l'étudiant.e (ou des étudiant.e.s). Il.elle garde le silence et porte attention à ce qui se dit. Pour ce faire, l'enseignant.e peut, par exemple, faire de l'écoute active, laisser quelques secondes de silence pour donner du temps aux étudiant.e.s de penser à une réponse et observer les réactions de ces étudiant.e.s.
- La facilitation (F) : l'enseignant.e suscite la participation des étudiant.e.s, les invite à participer, à s'exprimer. Pour ce faire, l'enseignant.e utilisera des techniques telles que le questionnement et la reformulation.
- L'entretien de relation (R) : l'enseignant.e structure la relation, le cours ou les activités d'apprentissage. Cela touche toute information qui n'est pas en lien avec le contenu de cours, mais plutôt en lien avec le relationnel, la planification et l'organisation. L'enseignant.e et les apprenant.e.s s'entendront sur un but commun, par exemple. La clarification des consignes pour une activité d'apprentissage fait également partie de l'ER. Quand l'enseignant.e valorise le travail ou la participation des apprenant.e.s, il.elle est également en entretien de relation?
- L'information sur le contenu (IC) : l'enseignant.e communique de l'information sur le contenu de cours ou intervient en rapport au contenu. Enseigner, expliquer et démontrer sont des exemples qui se rattachent à l'IC.

En somme, comme le montre la figure 2.2, l'utilisation la communication verbale, paraverbale et non-verbale permet à l'enseignant.e de mettre en pratique cette règle de coopération qu'est l'alternance décrite par St-Germain (2016).

2.2.2 Impliquer les étudiant.e.s dans leur formation et soutenir leur motivation

La place que l'enseignant.e donne aux étudiant.e.s en classe ainsi que le souci d'adapter son intervention en fonction de ses observations du vécu des étudiant.e.s en classe sont importants pour favoriser la relation pédagogique positive. Ces éléments du modèle intégrateur proposé se situent dans la section turquoise de la figure 2.2.

D'abord, un lien intéressant entre les deux modèles est le fait que l'enseignant.e peut *comprendre la motivation de ses étudiant.e.s et intervenir pour la soutenir*. Langevin (1996) traite de ces questions dans ce qu'elle appelle le soutien à l'apprentissage offert par l'enseignant.e alors que St-Germain (2016) nomme cet aspect le *décodage empathique*. Dans les deux cas, l'enseignant.e observe ses étudiant.e.s (leurs motivations, leurs goûts, leurs désirs, leurs intentions, etc.) dans le but d'adapter son enseignement pour ainsi favoriser l'investissement et la motivation de ses étudiant.e.s, ce qui favorise, du même coup, la relation pédagogique positive en classe.

Pour comprendre la motivation des étudiant.e.s et intervenir à ce niveau, Langevin (1996) invite les enseignant.e.s à les observer et à se questionner à leur sujet : quelle est la perception de leurs compétences? À quel niveau se situe leur estime personnelle? Que souhaitent-il.elle.s devenir plus tard? Quels sont leurs objectifs? Quelle importance accordent-il.elle.s à leur parcours scolaire? Ce sont des exemples de questions qui permettent à l'enseignant.e de mieux connaître les apprenant.e.s quant à 1- la valeur qu'il.elle.s accordent à leur formation et 2- leurs croyances, leurs désirs de même que leur motivation et leur estime d'eux.elles-mêmes. Ainsi, l'enseignant.e pourra adapter ses interventions de manière à conserver et/ou à réanimer cette motivation en eux.elles et à créer une relation pédagogique positive avec ses étudiant.e.s. Ceci s'apparente à ce que St-Germain nomme le « décodage empathique » (voir la figure 2.2).

Le décodage empathique, quant à lui, se définit par l'attention que porte l'enseignant.e à ses étudiant.e.s dans le but de mieux intervenir ensuite. St-Arnaud (1995, 2003) propose de se baser sur quatre processus psychologiques afin de le maximiser. « La perception des faits résultant de l'activité; la réaction affective,

les émotions, les sentiments qui proviennent des sens; l'idée, le traitement cognitif de l'information; enfin l'intention, la motivation de l'autre, ses goûts et ses désirs. » St-Germain (2016).

Langevin (1996) comme St-Germain (2016) proposent toutes deux à l'enseignant.e de porter attention à ses étudiant.e.s au niveau social et affectif (besoins, motivation, bien-être) et de s'adapter aux besoins de ces dernier.ère.s.

Toujours dans l'idée d'impliquer les apprenant.e.s et de se soucier de leur motivation, Langevin (1996) propose de *rendre significantes les activités en classe*. Cette proposition fait tout à fait sens avec les règles de *partenariat* et de *concertation* du modèle de St-Germain (2016). Pour Langevin (1996), les activités d'apprentissage ayant une signification concrète pour les étudiant.e.s sont plus susceptibles de susciter leur motivation, leur implication et leur apprentissage. C'est pour cette raison qu'il est pertinent d'explicitement les significations des activités proposées en classe. Pour ce faire, l'enseignant.e doit prioriser certains contenus dont il précisera la signification aux étudiant.e.s en les survolant et en expliquant la signification des activités proposées. Pour centrer la relation sur l'apprentissage, l'enseignant.e doit aussi tenir compte des étudiant.e.s et les impliquer dans le déroulement de la séance de cours. Concrètement, l'enseignant.e doit préciser les éléments les plus importants du cours, présenter le plan de leçon en début de cours et informer les étudiant.e.s sur le temps accordé à chaque activité d'apprentissage (Langevin, 1996).

De son côté, St-Germain (2016) insiste sur l'importance du *partenariat* et de la *concertation*. Pour mettre en œuvre la règle du partenariat, l'enseignant.e établit une structure de coopération avec ses étudiant.e.s en partageant une partie de son pouvoir avec eux.elles. Pour ce faire, il.elle peut solliciter leur opinion, considérer leurs propos et clarifier le but commun de l'activité d'apprentissage en cours. Il s'agit de travailler de concert avec les étudiant.e.s et ne pas exercer un pouvoir autoritaire en leur dictant simplement quoi faire ou, à l'inverse, de se mettre à leur service (St-Germain, 2016). Établir un partenariat permet au groupe d'avoir une visée commune et donne place à un climat favorable à l'apprentissage. Concrètement, pour établir ce partenariat, l'enseignant.e et les étudiant.e.s, en début de séance, clarifient la cible commune du cours (objectif, but commun), il.elle.s déterminent ensemble le fonctionnement en classe, les rôles et responsabilités de chacun.e qu'il.elle.s négocient avec l'objectif de tenir compte des intérêts de chacun.e. En bref, la structure et l'organisation du cours sont décidées de concert avec l'enseignant.e et les étudiant.e.s. Bien entendu, l'enseignant.e doit établir et préciser ses limites, mais il

en est de même pour les étudiant.e.s qui pourront faire part de leurs attentes que l'enseignant.e devra prendre en considération (St-Germain et Mazalon, 2020). Cela permet de structurer la relation et d'établir une entente commune pour le bon fonctionnement du cours dans une perspective de coopération. Ce partenariat est mis en œuvre dès la première rencontre, mais peut être rappelé à la classe et révisé à tout moment, au besoin.

La règle de coopération est en lien direct avec la précédente, car elle vise à maintenir le partenariat dans le temps (c'est-à-dire, pour toute la durée du cours, qui peut varier d'une session à une année scolaire). Il s'agit en fait de s'assurer en cours de route que l'entente initiale correspond toujours à tou.te.s. La validation peut s'effectuer de diverses façons, l'objectif est d'obtenir l'opinion de tou.te.s à propos de l'objectif commun de la classe : *Est-ce que notre objectif est toujours actuel et adéquat? Où en sommes-nous? Ou encore, à propos de la perception du groupe sur les moyens d'atteindre l'objectif commun : Comment devons-nous nous y prendre pour atteindre notre objectif? Que devons-nous modifier?* Cette règle permet en outre de valider la perception de chacun.e sur le résultat attendu (St-Germain, 2016).

Pour ce faire, l'enseignant.e agit comme facilitateur.rice au sein du groupe. Il.elle s'assure que tou.te.s les étudiant.e.s travaillent dans le sens du but commun et, au besoin, il.elle ramène le groupe vers la cible commune, fait des rappels ou même, relance et revoit l'entente de partenariat. Afin de déterminer si l'on conserve ou si l'on modifie le partenariat en cours de route, l'enseignant.e questionne les étudiant.e.s et peut aussi animer une discussion et clarifier les règles établies. Il est également du rôle de l'enseignant.e de nommer les contraintes, de faire part de ses observations, de guider le groupe vers la recherche de solutions et de s'assurer qu'il y a entente pour la suite (St-Germain et Mazalon, 2020).

Ici, la relation entre les différents concepts de Langevin (1996) et de St-Germain (2016) est un peu plus subtile. Ainsi, le partenariat visant, entre autres, la mise en place d'une entente sur un objectif commun et la concertation visant à s'assurer du bon fonctionnement pour l'atteinte de cet objectif, il sous-entend que les activités proposées en classe seront significatives pour les étudiant.e.s, puisqu'elles seront en tout temps liées et ramenées au but commun fixé en groupe. Pour les apprenant.e.s, le fait de travailler avec en tête un objectif précis (pour le cours) rend chaque activité d'apprentissage significative. C'est à l'enseignant.e de rappeler la concertation et d'expliquer la démarche et la signification des activités d'apprentissage liées à l'objectif établi.

2.2.3 Soutenir les apprenant.e.s dans leurs apprentissages et prendre leurs compétences en considération

Dans la section bleu foncé de la figure 2.2, on illustre les propositions des deux chercheuses afin de soutenir les apprenant.e.s dans leurs apprentissages et de considérer leurs compétences en classe. Tant Langevin (1996) que St-Germain (2016) accordent une importance considérable à l'accompagnement de l'étudiant.e et à la reconnaissance des compétences de chacun.e pour favoriser la relation pédagogique positive en classe.

La règle de la *responsabilisation* de St-Germain (2016) encourage l'écoute et le respect de l'unicité de chaque personne. Elle suggère d'accompagner l'étudiant.e pour l'aider à reconnaître ses besoins sous différentes formes et de l'amener à faire des choix de manière autonome. L'enseignant.e ici serait un.e guide, un.e facilitateur.rice. Dans un même ordre d'idée, Langevin (1996) propose de manière plutôt explicite que l'enseignant.e adopte une posture de *soutien par la résolution de problème et l'entretien d'aide*. La chercheuse invite l'enseignant.e à soutenir l'apprenant.e dans sa résolution de problème en le.la guidant et en créant un lien, en utilisant des techniques de relation d'aide, en accompagnant l'étudiant.e, en lui donnant confiance en lui.elle et, plus encore. Il est très important, toutefois, de demeurer dans les limites de son rôle professionnel.

Quand il est question de soutenir les apprenant.e.s et de considérer leurs compétences, on peut également faire référence à la règle de *non-ingérence* (St-Germain, 2016). Cette règle suggère que l'enseignant.e remette entre les mains de l'étudiant.e le plein pouvoir d'agir sur son cheminement et sur son processus d'apprentissage. L'enseignant.e soutient l'étudiant.e, mais ne fait pas les choses à sa place, il.elle ne prend la pleine responsabilité du développement de ses compétences ; il.elle agit dans un esprit de coopération. Afin de bien respecter cette règle, il est d'abord important de bien définir les compétences de chacun.e. L'enseignant.e doit laisser place à l'expertise des étudiant.e.s. Il importe également de laisser un certain pouvoir décisionnel aux apprenant.e.s en ce qui concerne leur capacité à faire un choix. Amener les étudiant.e.s à faire des choix et à gérer leur processus d'apprentissage est un autre rôle de l'enseignant.e qui respecte la non-ingérence. Finalement, reformuler les problèmes au besoin, éviter toute forme de jugement de valeur et viser les décisions par consensus sont également des comportements clés à appliquer pour éviter l'ingérence.

Dans le modèle de Langevin (1996), certains éléments rejoignent également les principes de reconnaissance des compétences des étudiant.e.s et de partage des pouvoirs avec les apprenant.e.s du

modèle de St-Germain (2016). Par exemple, faire appel aux étudiant.e.s pour enseigner certains contenus et ainsi reconnaître leurs compétences (St-Germain, 2016) serait une stratégie gagnante selon Langevin (1996). Questionner les apprenant.e.s en classe, discuter avec eux.elles des choix pédagogiques, les impliquer dans les réflexions et dans les décisions concernant les activités d'apprentissage et les amener à se soutenir entre eux.elles sont des stratégies proposées par Langevin (1996) qui rejoignent les règles de responsabilisation et de non-ingérence de St-Germain (2016).

2.2.4 Le modèle intégrateur pour la présente étude

Miser sur la relation pédagogique positive est indéniablement le point central des recherches de Langevin (1996) et de St-Germain (2016). Leurs études présentent des stratégies à mettre en place pour favoriser cette relation positive et du même coup en faire émerger tous les bienfaits connus chez les étudiant.e.s comme le bien-être, la motivation, la réussite scolaire, l'engagement de l'étudiant.e et plus encore (Chassé, 2015; Goodenow, 1993; Hattie, 2008; Langevin, 1996; Roffey, 2012; Sarrazin *et al.*, 2006; Suldo et Shaffer, 2008 ; Suldo *et al.*, 2008; Virat, 2016).

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons identifier et analyser les stratégies que les enseignant.e.s déclarent utiliser en formation technique au collégial pour favoriser une relation pédagogique positive dans leur classe. Bien que le modèle intégrateur présenté ici propose plusieurs pistes favorisant la relation pédagogique positive en classe, il n'est nulle part précisé que ces stratégies sont effectivement utilisées par les enseignant.e.s en FT au quotidien. Certaines le sont peut-être alors que d'autres ne le sont pas. D'autres stratégies et d'autres attitudes favorables à la relation pédagogique positive sont peut-être de mise et utilisées par les enseignant.e.s en FT. Il est également important de préciser que, dans ces écrits, certaines pistes demeurent plus ou moins concrètes. De plus, on pourrait gagner à expliciter certaines façons de faire. Ce modèle de la relation pédagogique positive en classe sert toutefois de guide à la rédaction du questionnaire d'entretien et soutient l'analyse des données recueillies.

2.3 Les stratégies soutenant la mise en place de la relation pédagogique positive en classe

Le modèle intégrateur proposé fait appel à différents types de stratégies. Avant de les identifier, il est important de donner une définition du terme stratégie : une stratégie est un ensemble d'opérations visant l'atteinte d'un objectif (Legendre, 2005). Selon Messier (2004), les stratégies seraient déterminées et planifiées. Elles sont donc réfléchies et voulues.

Si l'on rattache cette définition de la stratégie à l'objectif de la mise en place de la relation pédagogique positive en classe, il convient d'affirmer qu'il s'agit d'un ensemble d'opérations déterminées et planifiées par l'enseignant.e afin d'atteindre l'objectif qu'est la mise en place de la relation pédagogique positive en classe. Les stratégies au sens large étant définies, nous définirons maintenant les stratégies de communication, les stratégies relationnelles et les stratégies pédagogiques dont il est question dans les modèles de Langevin (1996) et de St-Germain (2016).

2.3.1 Les stratégies de communication

En enseignement, le recours aux stratégies de communication est essentiel. D'ailleurs les recherches s'intéressant à l'enseignement proposent différentes pratiques à utiliser dans le cadre d'un cours; la reformulation, l'écoute active, le résumé en sont des exemples (Alexandre, 2020; Collin, 2017; Espinosa, 2020; Siari, 2021; Tremblay-Wragg, 2018). Elles sont aussi grandement valorisées et exposées quand il est question d'établir une relation pédagogique positive en classe. Comme l'expliquent Marc et Picard (2015), la mise en place de la relation pédagogique positive en classe passe par la qualité de la communication.

En contexte d'enseignement, le langage verbal, soit les mots choisis, les définitions employées, les explications données par les enseignant.e.s, est d'une importance capitale au niveau tant du contenu que de la relation pédagogique positive tel que l'aborde le modèle de Langevin (1996). La communication non-verbale s'apparentant à la gestuelle utilisée, aux mimiques, aux expressions du visage décodées, influence de manière importante le message transmis par l'enseignant.e. L'utilisation et le décodage de la communication non-verbale a une incidence sur la relation pédagogique positive (Langevin, 1996 ; St-Germain, 2016). Finalement, la communication paraverbale qui se transmet par le ton de la voix, le niveau de dynamisme de l'enseignant.e et son débit d'élocution, est également responsable de la qualité de la communication (Lacourse, 2014; Legendre, 2005; Nakatani, 2012) et influence donc la relation pédagogique positive en classe.

Bien que ces éléments puissent sembler précis et s'apparenter à des façons de faire applicables, en enseignement, la communication est plus complexe que cela. Perrenoud (1994) relève d'ailleurs onze dilemmes auxquels l'enseignant.e fait face quant à sa relation communicationnelle avec les étudiant.e.s. L'expression des idées, le droit de parole, la gestion de la communication dans son ensemble en sont des exemples. Des termes comme *valoriser* et *impliquer* font partie intégrante du discours de l'auteur. Cela s'apparente à l'approche de St-Germain (2016) qui valorise l'importance de l'implication des étudiant.e.s en classe et la reconnaissance de leurs compétences. Il faut donner aux étudiant.e.s la place qui leur

revient. Pour cet auteur également, la communication s'inscrit dans une dynamique relationnelle (Perrenoud, 1994). Dans le cadre de cette étude donc, nous définissons les stratégies de communication comme étant un ensemble d'opérations se caractérisant par des pratiques de communication verbale, non-verbale et paraverbale déterminées pour favoriser la mise en place d'une relation pédagogique positive en classe.

2.3.2 Les stratégies relationnelles

Dans la présente étude, les stratégies sont considérées comme étant un ensemble d'opérations visant l'atteinte d'un objectif (Legendre, 2005). Le terme *relation*, quant à lui, réfère au lien établi entre l'enseignant.e et l'apprenant.e et/ou le groupe d'apprenant.e.s. Selon ces deux définitions, les stratégies relationnelles se traduisent par un ensemble d'opérations visant à soutenir la relation. Celles-ci se caractérisent par des comportements ou des attitudes visant à démontrer de l'ouverture, du respect et de la bienveillance (Chassé, 2006). Parmi ces stratégies, se trouvent également celles qui visent à développer un lien de confiance avec les apprenant.e.s, à leur offrir un soutien émotif, à laisser place à une certaine intimité et aux affects positifs, à faire preuve d'écoute sincère et à faire place au partage entre l'étudiant.e et l'enseignant.e. Il s'agit d'éléments phares qui soutiennent la mise en place d'une relation pédagogique positive en classe (Espinosa, 2016).

Les études portant sur les stratégies relationnelles concrètes pouvant être bénéfiques à l'instauration de la relation pédagogique positive en classe sont rares. Ceci peut être attribuable au fait que ces stratégies sont plus abstraites. C'est peut-être également parce que les stratégies relationnelles peuvent indirectement faire appel aux stratégies de communication. St-Germain (2016) reconnaît d'ailleurs que les stratégies relationnelles sont difficilement observables et qu'elles sont souvent rattachées aux attitudes et aux valeurs de l'enseignant.e. Dans la présente étude, nous proposons de considérer comme des stratégies relationnelles tout comportement mis en œuvre en classe dans le but de mettre en place ou d'entretenir la relation pédagogique positive ou d'influencer positivement la réussite scolaire de l'élève comme une stratégie relationnelle. À l'instar de Langevin (1996) et de St-Germain (2016), nous nous intéressons donc aux stratégies permettant entre autres à l'enseignant de soutenir les apprenant.e.s (Chouinard et Piché, 2017; Langevin, 1996; Tinto, 2012), de reconnaître leur compétence (Bandura, 2006; St-Germain, 2016), de favoriser la coopération (St-Germain, 2016) et d'influencer la motivation (Kozanitis et Latte, 2017; Virat, 2016; Wentzel, 1994; 1997) et l'engagement (Chassé, 2015; Hattie, 2008; Sarrazin et al., 2006; Virat, 2016).

2.3.3 Les stratégies pédagogiques

Les stratégies pédagogiques, quant à elles, sont beaucoup plus documentées. Bien qu'elles ne servent pas uniquement à la relation pédagogique positive, elles l'influencent (Langevin, 1996). D'ailleurs, on trouve dans les écrits de Langevin (1996), une section mettant l'accent sur l'importance de varier les stratégies pédagogiques utilisées en classe. En effet, le choix et la variété des stratégies pédagogiques utilisées en classe ont un effet bénéfique sur la motivation et l'engagement des apprenant.e.s (Tremblay-Wragg, 2018) en plus d'influencer la mise en place et le maintien de la relation pédagogique positive selon Langevin (1996). En contexte d'enseignement, les stratégies pédagogiques se définissent par un ensemble d'opérations visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques (Messier, 2014). Ces stratégies sont composées de techniques et de méthodes d'enseignement (Tremblay-Wragg *et al.*, 2019) telles que l'apprentissage coopératif et le jeu de rôle. Dans le cadre de la présente étude, nous abordons le sujet des stratégies pédagogiques afin de savoir quelles sont celles qu'utilisent les enseignant.e.s en FT et ayant une influence sur la mise en place et le maintien de la relation pédagogique positive.

2.4 Les objectifs spécifiques de la recherche

Cette étude a pour objectif général de comprendre de quelles manières les enseignant.e.s en formation collégiale technique instaurent une relation pédagogique positive en classe. En s'appuyant sur le modèle intégrateur ci-haut proposé, cet objectif général se divise en deux objectifs spécifiques :

1. Identifier et analyser les modalités de fonctionnement et les caractéristiques des enseignant.e.s de la formation collégiale technique qui disent instaurer une relation pédagogique positive en classe.
2. Identifier et analyser les stratégies mises en œuvre par des enseignant.e.s de la formation collégiale technique qui disent instaurer une relation pédagogique positive en classe pour établir et maintenir cette relation.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques ayant permis de mener la présente recherche. En premier lieu, les stratégies de recherche seront abordées en débutant par l'orientation méthodologique générale, suivi de la présentation de l'étude descriptive exploratoire dont il sera question dans cette étude. Les sections sur l'éthique de la recherche et la présentation du traitement et de l'analyse de données concluent ce chapitre.

3.1 L'orientation méthodologique générale

La méthodologie empruntée par la chercheuse s'apparente à la façon de faire, aux méthodes et aux stratégies choisies afin de diriger la recherche, à sa posture épistémologique ou, en d'autres mots, à la ligne directrice qui oriente la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). La présente étude qualitative (Dumez, 2013; Paillé, 2007; Savoie-Zajc, 2018) propose une posture épistémologique interprétative (Anadón et Guillemette, 2006; Antoine et Smith, 2017; Savoie-Zajc, 2018) adoptant une démarche inductive (Anadón et Guillemette, 2006; Blais et Martineau, 2006) de nature exploratoire (Deslauriers, 2005; Trudel *et al.*, 2006; Van der Maren, 1995) dont l'enjeu principal est d'identifier et analyser comment favoriser la relation pédagogique positive en classe en FT. Ces caractéristiques de recherche seront ci-après explicitées.

Ayant l'intention de comprendre et décrire un phénomène produit sur le terrain, cette recherche adopte une posture interprétative (Savoie-Zajc, 2018). C'est en interagissant avec les sujets et en étant centré sur leur vécu que la recherche prend vie (Anadón et Guillemette, 2006). L'implication de la chercheuse est essentielle à toutes les étapes de la recherche (Savoie-Zajc, 2018), mais ce sont d'abord les participant.e.s qui permettent à l'étude d'avoir lieu, car c'est leur vécu, dans un contexte d'enseignement en FT, qui est analysé. La subjectivité de la chercheuse, le vécu des participant.e.s dans le contexte réel de l'étude ainsi que la vie réelle et sa mouvance (Paillé, 2007) sont des caractéristiques importantes qui teintent cette recherche qualitative. La posture interprétative, quant à elle, permet d'explorer l'expérience des participant.e.s et d'en analyser le sens (Antoine et Smith, 2017). Dans cette recherche, c'est l'expérience des enseignant.e.s sur l'aspect relationnel qui est interprétée et qui est ensuite décrite. Dumez (2013) propose d'ailleurs d'appeler *démarche compréhensive* la recherche qualitative visant la plupart du temps la compréhension. Dans le cas présent, c'est la manière de favoriser la mise en place et le maintien de la

relation pédagogique positive en FT qui a été étudiée et analysée en se basant sur les déclarations des enseignant.e.s.

La démarche globale de cette recherche est inductive et de nature exploratoire. Bien que deux cadres conceptuels, celui de St-Germain (2016) et celui de Langevin (1996), soient utilisés comme base à la présente étude, on cherche à identifier et analyser (Blais et Martineau, 2006) la manière de favoriser la relation pédagogique positive en FT. Même si la recherche inductive est souvent de nature exploratoire, ce n'est pas toujours le cas; elle peut également chercher à valider des écrits empiriques, par exemple (Trudel *et al.*, 2006). Toutefois, dans le cas présent, les théories choisies afin de constituer la base de la recherche ont guidé la chercheuse dans sa cueillette de données et dans son analyse, sans viser à confirmer ni à infirmer leurs propos. La visée est en quelque sorte de « combler un vide » (Van der Maren, 1995), d'explorer et d'aller là où peu de ou peu de recherches sont allées, où il y a peu de réponses scientifiques pour l'instant (Trudel *et al.*, 2006). L'exploration du sujet de recherche, le développement de certaines connaissances et l'identification des stratégies utilisées par les enseignant.e.s qui ont participé à la recherche ont émergé au fur et à mesure que celle-ci avançait, de manière inductive et exploratoire (Anadón et Guillemette, 2006). En somme, c'est à partir des données spécifiques rapportées par les participant.e.s (Blais et Martineau, 2006) que l'on a pu identifier les stratégies des enseignant.e.s qui permettent, selon ces dernier.ère.s, de favoriser une relation pédagogique positive en classe en FT.

3.2 La présente recherche

Cette recherche vise à comprendre un phénomène social (Deslauriers, 2005) qui se traduit ici par la relation pédagogique positive en classe en FT au collégial. C'est en identifiant et en analysant les données recueillies que cela sera possible. Ce sujet, important pour l'expérience d'apprentissage des étudiant.e.s de ces programmes (Kozanitis, 2015), offre un angle de recherche nouveau puisqu'il a davantage été étudié au primaire et au secondaire. Dans cette étude, nous proposons de tracer le chemin à de futures recherches pour approfondir l'étude de ce phénomène. C'est en s'intéressant aux enseignant.e.s en FT qui se disent habiles et qui ont le souci de mettre en place une relation pédagogique positive dans leur classe que nous pouvons mieux comprendre comment il est possible de favoriser cette relation (Deslauriers, 2005).

Afin de mener à bien cette étude, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée auprès de 12 enseignant.e.s en FT provenant de différents milieux et de différents domaines d'enseignement collégial technique. La

présente section décrit les participant.e.s, les critères menant à leur sélection et la stratégie de recrutement retenue. Ensuite, l'instrument de cueillette de données retenues est présenté de même que les analyses réalisées.

3.2.1 Les critères de sélection et la stratégie de recrutement des participant.e.s

L'étude a été possible grâce à la participation de 12 enseignant.e.s en FT qui ont accepté de prendre part au projet. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2018), dans une recherche qualitative, l'échantillonnage est intentionnel. Ainsi, la chercheuse a sélectionné les participant.e.s en fonction des besoins de la recherche et de la cohérence avec l'épistémologie et la méthodologie de l'étude (Savoie-Zajc, 2018). Il était important de sélectionner les bonnes personnes en fonction de critères précis pour que la recherche atteigne les objectifs qu'elle poursuit. Pour ce faire, des participant.e.s uniques, répondant à certaines particularités comme celle d'être des enseignant.e.s différent.e.s les un.e.s des autres et pouvant bien illustrer la relation pédagogique positive, ont permis de cibler les participant.e.s pouvant prendre part à la présente étude (Miles et Huberman, 2003). En plus de chercher des participant.e.s répondant à certains critères spécifiques, nous souhaitons diversifier notre échantillon en recrutant des enseignant.e.s en FT provenant de différents cégeps et qui enseignent dans des programmes diversifiés. Ainsi, nous avons pu recruter 12 enseignant.e.s provenant tou.te.s de collèges différents et œuvrant dans neuf domaines distincts.

Pour identifier et analyser comment les enseignant.e.s s'y prennent pour établir une relation pédagogique positive en classe et pour connaître les stratégies à adopter pour y arriver, il était essentiel de choisir des enseignant.e.s qui ont une telle relation à cœur et qui se considèrent habiles pour la favoriser. Cinq critères ont été ciblés sur la base de notre recension des écrits et de la définition de la relation pédagogique positive classe afin de recruter les participant.e.s. Ces critères, classés par ordre de priorité, ont permis aux personnes intéressées de savoir si elles étaient les bonnes candidates pour participer à la recherche :

- Avoir sincèrement à cœur le bien-être des étudiant.e.s (Roffey, 2012; Suldo et Shaffer, 2008 ; Suldo *et al.*, 2008; Virat, 2016)
- Faire preuve de bienveillance et de respect à l'égard des étudiant.e.s (Brekelmans *et al.*, 1993; Chassé, 2006; Chu *et al.*, 2010; Langevin, 1996; Poirier *et al.*, 2013; Sarrazin *et al.*, 2006; Schlossberg *et al.*, 1989; Virat, 2016)
- Favoriser en classe un climat chaleureux et motivationnel positif (Kozanitis et Latte, 2017; Poirier *et al.*, 2013; Sarazin *et al.*, 2006; Virat, 2016; Wentzel, 1994, 1997)

- Avoir une vision de l'enseignement se rapportant à la coopération entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s (St-Germain, 2016, p. 247)
- Avoir un bon niveau de participation en classe de la part des étudiant.e.s, qui sont engagés et impliqués dans leurs apprentissages et dans les activités proposées en classe (Chassé, 2015; Duchesne et Larose, 2000; Goodenow, 1993; Hattie, 2008; Hughes et Chen, 2011; Langevin, 1996; Léger, 2019; Sarrazin *et al.*, 2006; St-Germain, 2016; Virat, 2016)

Ces critères sont particuliers, révélateurs, illustratifs et exclusifs à la présente étude. Ils sont centrés sur la définition de la relation pédagogique positive classe. Il était important de ne pas insuffler à l'intérieur de ceux-ci des stratégies à employer pour la favoriser. En d'autres mots, nous ne voulions surtout pas influencer les réponses qu'allaient fournir les participant.e.s lors de la cueillette de données. Identifier les stratégies qu'il.elle.s utilisent et analyser comment il.elle.s s'y prennent pour favoriser la relation pédagogique positive, c'est là l'objectif de la recherche.

La stratégie de recrutement utilisée pour trouver et sélectionner les 12 enseignant.e.s correspondant à ces critères ont été la stratégie boule de neige (Gauthier et Bourgeois, 2020). Une affiche a été publiée sur une page Facebook d'enseignant.e.s de niveau collégial. Cette publication a permis de présenter le projet au plus grand nombre de participant.e.s potentiel.le.s possible et de faire circuler l'information. D'ailleurs, le sujet de recherche a attiré l'attention de plus de 12 enseignant.e.s. Certaines candidatures ont donc été retenues en banque, au cas où nous aurions besoin de davantage de contenus. Finalement, après les 12 entretiens, nous avons atteint une saturation des données. Le document, de type affiche pour les réseaux sociaux, présentait le projet, les critères de participation à la recherche ainsi que la marche à suivre pour prendre part à l'étude (voir Annexe A).

3.2.2 L'instrument de collecte de données

Afin de recueillir des données se rapprochant le plus possible de la réalité vécue sur le terrain par les enseignant.e.s en FT, nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009). Cette méthode nous a permis d'identifier et d'analyser de quelle manière procèdent les enseignant.e.s en FT pour favoriser la relation pédagogique positive en classe et quelles sont les stratégies utilisées par les enseignant.e.s. Comme c'est la seule méthode de cueillette de données pour cette étude, il importe de préciser qu'il s'agit ici exclusivement d'informations déclarées, non corroborées par des observations de la chercheuse ou par les perceptions des étudiant.e.s de ces enseignant.e.s. Ces informations sont tout de

même fort utiles, tant pour la science que pour les enseignant.e.s sur le terrain, car elles permettent d'enrichir les connaissances sur le sujet et d'offrir différentes stratégies à utiliser aux enseignant.e.s désirant travailler la relation pédagogique positive en classe.

Le guide d'entretien semi-dirigé (voir annexe B) a permis d'assurer une structure à suivre par la chercheuse pendant l'entretien. Il y avait donc une constance d'une entrevue à l'autre, tout en laissant un certain espace d'ajustement au besoin (Savoie-Zajc, 2018).

« S'engager dans une entrevue consiste (...) à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à cerner ses perspectives au sujet des questions étudiées et à tenter de les comprendre, et ce, d'une façon riche, descriptive et imagée. »
(Savoie-Zajc, 2018, p. 201)

L'entretien était divisée en trois sections propres au déroulement d'un cours collégial : 1- le début d'un cours (la première séance), 2- le déroulement d'une séance de cours et 3- la relation entretenue avec les étudiant.e.s en classe tout au long de la session. À partir de ces différents moments caractéristiques du déroulement d'un cours, des questions visaient à identifier et analyser les stratégies déclarées des enseignant.e.s en FT pour favoriser la relation pédagogique positive en classe. Adoptant une démarche inductive, certaines questions ouvertes visaient à découvrir leur façon de faire et les stratégies qu'il.elle.s utilisent en classe. Certaines questions d'entretien s'inspiraient également des trois grandes catégories du schéma intégrateur de la relation pédagogique positive en classe proposées dans le cadre conceptuel (Langevin, 1996; St-Germain, 2006) : 1- les stratégies de communication, 2- l'implication des étudiant.e.s dans leur formation et le soutien de leur motivation et 3- le soutien de l'enseignant.e envers les apprenant.e.s dans leurs apprentissages et la prise en considération de leurs compétences.

Le canevas d'entretien a été prétesté à deux reprises auprès de trois enseignant.e.s en FT qui sont des collègues de la chercheuse. Les données obtenues lors de ces prétests n'ont pas été conservées pour l'analyse de la recherche, mais elles ont permis d'apporter les modifications nécessaires au canevas d'entretien.

Les 12 enseignant.e.s participant.e.s ont participé à une rencontre individuelle, pendant leur temps personnel, sur la plateforme de vidéoconférence Zoom pendant une heure environ. Chaque entretien a été enregistré pour des fins d'analyse.

En somme, l'entrevue a permis de recueillir des données déclarées provenant de 12 acteur.rice.s de l'enseignement en FT. Ces données ont aidé à identifier, analyser et à catégoriser des stratégies utilisées sur le terrain pour favoriser la relation pédagogique positive en classe.

3.3 L'éthique de la recherche

Cette recherche impliquait la contribution de participant.e.s humain.e.s. Bien que les raisons de la présente recherche soient nobles et qu'elles visent un certain avancement dans le domaine étudié (Hobeila, 2018), il importe de préciser les normes suivies. Ainsi, afin que la recherche et son déroulement puissent avoir lieu, nous avons obtenu la certification éthique de l'UQAM.

D'abord, des mesures ont été prises pour s'assurer que le consentement libre, éclairé et continu, qui est considéré comme primordial, et tel qu'exigé par l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC) (Hobeila, 2018), soit respecté. Les participant.e.s ont donc été informé.e.s verbalement de l'implication de leur participation à cette étude. De plus, afin d'assurer un consentement totalement éclairé de leur part, les participant.e.s ont lu et signé un formulaire de consentement écrit (voir annexe C)(EPTC, 2018, art. 3.12) avant de prendre part à l'étude (EPTC, 2018, art.3.5), bien que celui-ci soit un processus continu sur lequel le.la participant.e peut revenir à tout moment dans la recherche (Hobeila, 2018).

Ce document divulgue toutes informations pertinentes permettant aux participant.e.s ayant manifesté leur intérêt de prendre une décision éclairée quant à leur implication (Hobeila, 2018 ; EPTC, 2018, art.3.2). Les participant.e.s ont eu le temps nécessaire pour prendre connaissance du document et poser leurs questions, au besoin. De plus, tel que mentionné dans l'EPTC (2018, art.3.1), le consentement a été donné volontairement. De plus, le.la participant.e pouvait se retirer en tout temps et pouvait également demander de ne pas utiliser les données recueillies.

Il n'y avait aucun rapport hiérarchique entre la chercheuse et les participant.e.s. De plus, il n'y avait aucune conséquence, positive ou négative, au désir de participer ou non à l'étude. De plus, aucune compensation n'a été offerte à quiconque ayant pris part à la recherche. Il s'agissait d'une réelle liberté de choix d'y participer ou non.

Les principes de respect de la vie privée, de confidentialité, de sécurité et de renseignements identificatoires ont également été respectés (Hobeila, 2018 ; EPTC, 2018, p. 64). L'approche des

participant.e.s s'est faite de manière indirecte par Facebook et ce sont les participant.e.s eux.elles-mêmes qui ont manifesté leur intérêt à prendre part à l'étude s'ils se reconnaissaient dans les critères de sélection énoncés. Les échanges qui ont suivis entre les participant.e.s et la chercheuse, afin de planifier la rencontre et de partager l'information nécessaire à celle-ci, se sont faits par courriel. La cueillette de données s'est ensuite faite par zoom. L'enregistrement des entretiens a eu lieu, à chaque fois, avec le consentement écrit et verbal de chacun.e. Les participant.e.s ont également donné leur autorisation pour que leurs données soient utilisées pour des analyses secondaires, le cas échéant. Puisque, pour la présente recherche, il n'est pas important d'associer les stratégies utilisées pour favoriser la relation pédagogique positive en classe à un.e enseignant.e en particulier, mais qu'il s'agit plutôt de recueillir un ensemble de stratégies, chaque participant.e a reçu un pseudonyme afin qu'il soit impossible de l'identifier. Ainsi, à la fin de chaque entretien, la chercheuse a demandé aux participant.e.s de choisir leur pseudonyme. Certain.e.s nous ont toutefois donné carte blanche.

La certification éthique est placée à l'annexe D.

3.4 Le traitement et l'analyse de données

Chaque entretien a été enregistré pour permettre l'analyse des propos des participant.e.s selon une analyse thématique (Savoie-Zajc, 2018). Dans un premier temps, une première ébauche de grille d'analyse a été élaborée (Voir Annexe E). Cette grille comprenait les codes (ou thématiques) qui émanaient du cadre théorique de cette étude. Nous avons écouté les entretiens et consigné les propos des participant.e.s dans cette grille. Au fil de ce codage thématique, la grille a été bonifiée puisque de nouveaux codes ont émergé des propos des participant.e.s (Savoie-Zajc, 2018). Tout au long de cette étape de codification, nous avons tenté de demeurer centrée sur la question et sur l'objectif de cette recherche (Paillé et Mucchielli, 2021), malgré l'émergence de certaines thématiques. Une fois le codage terminé, nous avons procédé à une opération de codage inversé. Pour ce faire, nous avons procédé à la relecture de chaque extrait de *verbatim* inclus dans une même catégorie afin de valider que les éléments codés dans cette catégorie avaient reçu le bon code.

Une fois ce travail de codage effectué, nous avons procédé à l'analyse thématique des données. L'interprétation des données recueillies a permis de donner un sens aux catégories en rassemblant des résultats d'une même catégorie (Van Der Maren, 2004). Il a été ainsi possible de décrire le fonctionnement

et les caractéristiques des enseignant.e.s en FT disant instaurer une relation pédagogique positive en classe et les différentes stratégies que les participant.e.s utilisaient.

Afin d'assurer la validité du processus d'analyse de données, le codage ainsi que l'analyse thématique furent entérinés par le comité de direction de recherche.

Tableau 3.1 Devis méthodologique

Question de recherche	Fondements théoriques	Objectifs spécifiques	Collecte de données	Analyses	Résultats et discussion
Comment les enseignant.e.s en formation collégiale technique disent-il.elle.s instaurer une relation pédagogique positive en classe?	Modèle intégrateur de la relation pédagogique positive inspiré de Langevin (1996) et St-Germain (2016)	<p>1. Identifier et analyser les modalités de fonctionnement et les caractéristiques des enseignant.e.s en FT qui disent instaurer une relation pédagogique positive en classe.</p> <hr/> <p>2. Identifier et analyser les stratégies mises en œuvre par les enseignant.e.s du collégial pour établir et maintenir une relation pédagogique positive en classe.</p>	<p><i>Entrevues semi-dirigées</i></p> <p>Prétest du guide d'entretien</p> <p>Entretien avec 12 enseignant.e.s en FT, d'une durée d'une heure</p>	<p><i>Traitement et analyse de données</i></p> <p>Traitement du matériel audio : écoute et rédaction</p> <p>Analyse thématique :</p> <p>1- Catégories thématiques</p> <p>2- Catégories émergentes</p> <p>Codage inversé</p>	<p><i>Synthétiser les modalités de fonctionnement et les caractéristiques décrites par les enseignant.e.s en FT; Attitudes, façons de faire en général, fonctionnement, caractéristiques particulières, éléments importants qui ressortent des entretiens au-delà des stratégies déclarées.</i></p> <hr/> <p><i>Décrire les stratégies utilisées par les enseignant.e.s en FT; Regrouper les stratégies qui reviennent d'un.e enseignant.e à l'autre et décrire la manière de les utiliser.</i></p>

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche. Nous débutons par la présentation des 12 participant.e.s pour ensuite aborder les résultats se rapportant aux deux objectifs de cette recherche : 1- Identifier et analyser les modalités de fonctionnement et les caractéristiques des enseignant.e.s en FT qui disent instaurer une relation pédagogique positive en classe. 2- Identifier et analyser les stratégies mises en œuvre par les enseignant-e-s du collégial pour établir et maintenir une relation pédagogique positive en classe.

4.1 La présentation des participant.e.s

12 participant.e.s ont pris part à la recherche. Il.elle.s sont tou.te.s enseignant.e.s en formation collégiale technique et proviennent de différents domaines et de différentes régions du Québec. Pour garder leur anonymat, les milieux dans lesquels il.elle.s travaillent ne seront pas précisés. Il est toutefois possible de mentionner que certain.e.s travaillent dans la grande région de Montréal alors que d'autres exercent le métier en région plus éloignée du Québec. De plus, un participant enseigne à Ottawa dans un contexte pratiquement identique à la formation technique que l'on connaît au Québec. Comme nous l'avons dit précédemment, des pseudonymes leur ont été attribués. Certain.e.s ont choisi le leur alors que d'autres ont préféré nous laisser choisir. Voici donc une brève présentation de chacun.e d'eux.elles.

4.1.1 Ariane

Ariane est enseignante depuis neuf ans en technique d'éducation à l'enfance. Elle détient un baccalauréat par cumul comportant des cours principalement axés en pédagogie et en psychologie qu'elle a suivis en même temps qu'elle exerçait le métier d'éducatrice. Elle a travaillé en Centre de la petite enfance (CPE) et elle a également eu son service de garde en milieu familial. Elle a commencé à enseigner la petite enfance dans les institutions privées, avant même de terminer son baccalauréat, ce qui lui a permis « *d'apprendre sur le tas, pas de plan de cours, pas de plan-cadre* ». Une fois son diplôme obtenu, elle a choisi de suivre d'autres cours au sujet de la gestion de classe. Dès sa première expérience en enseignement, elle s'est dit que son objectif n'était pas de se faire aimer des étudiant.e.s, mais plutôt de partager une passion et d'allumer une petite flamme en chacun.e d'eux.elles. Au fil du temps, la gestion de classe et la relation sont devenues des forces chez elle qui sont reconnues par la direction et par son équipe de travail. « *On me disait, "Ah! On a un groupe à qui personne ne veut enseigner, peux-tu le prendre?"* Puis, *étonnamment, les classes qui étaient donc plus difficiles pour les autres, moi, j'en n'avais pas de problème*

de gestion de classe et de participation. » Elle travaille maintenant depuis plusieurs années dans les cégeps publics et adore son métier d'enseignante. Pour elle, la relation pédagogique positive se rapporte à l'entraide et à l'ambiance en classe, à l'engagement des étudiant.e.s et à leur participation active ainsi qu'au fait qu'il.elle.s aient envie de participer.

4.1.2 Thalia

Thalia enseigne aussi en technique d'éducation à l'enfance. Elle exerce le métier depuis 11 ans au même cégep où elle a elle-même fait sa formation d'éducatrice. Avant d'enseigner donc, elle a été éducatrice à l'enfance pendant plusieurs années ainsi que conseillère pédagogique en CPE. Au départ, son expérience en enseignement était à la formation continue (Attestation d'études collégiales [AEC]) et depuis trois ans, elle enseigne au régulier (Diplôme d'études collégiales [DEC]). Le profil des étudiantes à la formation continue était principalement des femmes immigrantes ou des étudiantes bénéficiant du programme de retour aux études d'emploi Québec. Au DEC, il s'agit plutôt d'une clientèle composée d'adolescentes, de jeunes adultes, ayant de l'expérience en camps de jour ou en gardiennage. Pour les cours théoriques, le nombre d'étudiant.e.s en classe est plus élevé que pour les cours pratiques. *« Cette année, j'ai deux cours. Dans le cours théorique, j'ai une classe de 30 étudiant.e.s et dans le cours pratique, j'ai deux classes de 15. »* Pour elle, la relation pédagogique se rapporte à l'enseignement et au climat de classe démocratique. Autrement dit, elle ne considère pas tout savoir et estime que les étudiant.e.s aussi lui apportent beaucoup et ont leur place en classe : *« Je veux leur laisser la chance de s'exprimer en classe, d'exprimer leur point de vue ».*

4.1.3 François

François est enseignant en soins paramédicaux au niveau collégial à Ottawa. Il mentionne que ce programme est l'équivalent d'une formation technique au Québec en soins préhospitaliers d'urgence. Il enseigne certains cours théoriques et d'autres en laboratoire. Les classes fonctionnent par cohorte et il y a présentement 30 étudiant.e.s en première année. Pour lui, la relation pédagogique positive en classe est directement liée à l'atteinte des compétences de cours, car elle permet de les acquérir et soutient l'apprentissage. Il s'agit d'une relation professionnelle positive favorable au développement des compétences.

4.1.4 Zoé

Zoé enseigne depuis 11 ans en technique d'éducation spécialisée. À l'heure actuelle, elle assume également la coordination des stages. Normalement, en première année, il y a environ une cinquantaine d'étudiant.e.s qui forment trois groupes. Généralement, en deuxième et troisième année, la cohorte diminue à deux groupes, car un certain nombre d'étudiant.e.s abandonnent le programme. Dans certains cas, il peut y avoir un seul groupe en troisième année. Par choix, Zoé essaie d'enseigner aux trois niveaux (première, deuxième et troisième année). Le lien et la relation qui s'installent au fil des ans sont une source de grande motivation pour elle qui aime suivre les étudiant.e.s tout au long de leur parcours. Par intérêt et pour la proximité avec les étudiant.e.s qui s'installe dans le collège où elle enseigne présentement, Zoé a choisi de faire une heure et demie de route pour travailler dans ce cégep, alors qu'elle a eu plusieurs opportunités de travailler plus près de chez elle. Toutefois, dans un établissement de taille importante, elle considère que la relation n'est pas la même avec les apprenant.e.s. Pour cette enseignante, la relation pédagogique positive est directement liée à la relation de confiance entre les étudiant.e.s et l'enseignant :

Pour moi, c'est super important de mettre les étudiant.e.s au cœur de leur réussite. Moi, je peux y contribuer, je leur dis toujours que je suis là et qu'ils peuvent m'utiliser. [La relation pédagogique positive pour moi], c'est vraiment le sentiment de confiance et que les étudiant.e.s se sentent compétents, qu'ils sentent qu'on est là, à côté pour les accompagner. Je veux qu'ils arrivent en classe et que ce soit un lieu apaisant pour eux, un climat d'accueil, d'écoute. (Zoé)

4.1.5 Pastel

Pastel enseigne en technique de gestion et technologie de l'entreprise agricole depuis quatre ans. À la base elle est agroéconomiste. Dans le programme, il y a quatre différents profils : 1) animal, 2) production de légumes bios, 3) production de fruits bios et 4) agriculture urbaine. La clientèle étudiante est très différente d'un profil à l'autre. Ainsi, certains profils sont majoritairement fréquentés par des étudiant.e.s qui arrivent du secondaire. Dans d'autres, les étudiant.e.s sont en situation de perfectionnement, de retour aux études. Cette clientèle adulte est généralement âgée de 25 à 30 ans. Le programme d'agriculture urbaine attire une clientèle étudiante déjà expérimentée. Certain.e.s détiennent une maîtrise universitaire ou sont très fort.e.s intellectuellement selon Pastel. La gestion de classe, les défis et les façons d'apprendre varient donc beaucoup d'un profil à l'autre. Pastel enseigne les cours de gestion dans les quatre profils. Pour elle, la relation pédagogique positive, c'est de favoriser un climat d'apprentissage pour que les étudiant.e.s soient capables d'apprendre, qu'il.elle.s soient bien et qu'il y ait un climat positif en classe. Elle considère le groupe comme un grand individu. Il est primordial, selon elle, que tout le monde

soit bien pour être en mesure d'apprendre. *« Moi je pars de ça : d'abord, il faut créer une relation avec les étudiant.e.s et après ils seront capables d'apprendre. »*

4.1.6 Barbara

Barbara enseigne en technique d'éducation à l'enfance dans un petit cégep dans lequel les cohortes sont relativement petites. Ses groupes comptent entre cinq et quinze étudiant.e.s. Le programme en éducation à l'enfance est assez récent. Barbara y est depuis le début (environ six ans) et a participé à la mise en place du programme dans son cégep. Avant cela, elle enseignait dans un autre cégep, dans le même programme. Elle coordonne également le département. Elle s'occupe donc de la supervision de stages, de l'enseignement et de la coordination de département. Elle enseigne à toutes les cohortes (première, deuxième et troisième année). Pour elle, la relation pédagogique positive se rapporte à la relation de confiance qui est la base de l'apprentissage. *« S'il n'y a pas de relation, l'apprentissage est beaucoup plus difficile. Et je dirais que c'est ce qui permet la confiance aussi de part et d'autre. Le fait d'établir la relation permet d'établir une certaine confiance et constitue des bases solides pour que l'apprenant puisse intégrer les contenus de cours ».*

4.1.7 Marie-Josée

Marie-Josée enseigne en technique de comptabilité et de gestion depuis sept ans. Détentrice d'un baccalauréat en administration des affaires, elle a toujours travaillé dans le domaine de la comptabilité. C'est un concours de circonstances qui l'a amenée à enseigner au collégial. Elle ne détient pas de formation en pédagogie, mais elle s'y est intéressée et suit des formations avec *Performa*. Dans son cégep, les cohortes sont plutôt petites : environ vingt étudiant.e.s forment un seul groupe. Il y a environ cinq enseignant.e.s dans le département, chacun.e avec sa spécialité. Celle de Marie-Josée est la comptabilité. Pour elle, la relation pédagogique positive est liée au climat d'apprentissage agréable et positif ainsi qu'au bien-être des apprenant.e.s. *« Pour moi, être en enseignement, c'est transmettre la passion que j'ai et j'essaie de rendre ça positif. J'avais lu qu'enseigner, c'est allumer des flammes et c'est ça que j'essaie de faire. Il faut être bien! ».*

4.1.8 Noémie

Noémie enseigne en technologie de radio-oncologie depuis près de 12 ans. En première session, il y a deux groupes qui totalisent environ 75 étudiant.e.s. En deuxième session, il n'y a qu'un seul groupe et en troisième année, seulement une vingtaine d'étudiant.e.s terminent la formation. Comme c'est une

technique peu connue, les étudiant.e.s s'inscrivent souvent en ayant peu d'information sur le domaine et sur la formation qui s'y rattache. Des stages sont proposés assez rapidement dans le parcours afin que les apprenant.e.s aient un meilleur aperçu du métier étudié. Le même groupe d'étudiant.e.s se suit donc tout au long des trois années de formation technique. Noémie enseigne en première, deuxième et troisième année. Les étudiant.e.s l'ont comme enseignante entre six et sept fois dans leur parcours. Elle leur enseigne donc régulièrement pendant leur formation, tant en laboratoire, qu'en théorie, ou en stage. Pour elle, la relation pédagogique positive, c'est tout simplement une relation qui se base sur la confiance et le respect mutuel.

4.1.9 Sarah

Sarah est enseignante en technique d'hygiène dentaire depuis 12 ans. En fait, elle est arrivée au département en 2009 afin de participer au développement du programme de formation dans ce cégep. Auparavant, elle exerçait le métier d'hygiéniste dentaire, et ce, depuis plusieurs années. Ses connaissances en enseignant proviennent du microprogramme de deuxième cycle en pédagogie suivi à l'université. Elle enseigne le cours de structure relié au dépistage buccodentaire (un cours axé sur l'aspect biologique du métier). C'est un cours de première session, qu'elle enseigne principalement à la cohorte composée des étudiant.e.s qui font un retour aux études. À la session d'hiver, elle enseigne également aux finissant.e.s (à leur sixième session). Pour elle, la relation pédagogique positive est directement liée à la relation de confiance. « *Pour moi, c'est établir un lien de confiance avec les étudiant.e.s et qu'ils puissent sentir que je suis là, que je suis ouverte. Que je veux les aider dans leurs apprentissages, qu'elles puissent sentir qu'elles peuvent s'engager dans leurs études.* »

4.1.10 Kocé

Kocé enseigne en technologie de l'architecture depuis 22 ans. Elle est architecte de profession et détient un certificat en enseignement au collégial, qui lui a donné les bases pour enseigner. Il y a entre 100 et 150 étudiant.e.s au total, répartis en trois cohortes (première, deuxième et troisième année). Kocé enseigne les cours de projets. Ce sont des cours de six heures : deux heures théoriques et quatre heures en laboratoire. Elle a également mis sur pied un projet pédagogique permettant aux étudiant.e.s de tous les niveaux de travailler sur de réels projets résidentiels pour des client.e.s ayant besoin de services. Pour elle, la relation pédagogique positive rime avec accompagnement et compréhension de l'étudiant.e. « *Le cours et mon rôle ne sont pas juste axés sur la performance. La pédagogie que j'utilise est axée sur le fait*

d'essayer de comprendre l'étudiant, son parcours, d'où il vient et où il veut aller. Il s'agit de l'accompagner pour qu'il atteigne son objectif. »

4.1.11 Chuck

Chuck enseigne les mathématiques en technique de l'informatique. Il a commencé en enseignant à la formation continue, mais enseigne maintenant au DEC. Il détient de l'expérience dans différents programmes techniques. La clientèle étudiante avec laquelle il a l'habitude de travailler est donc variée. Pour lui, la relation pédagogique positive, c'est une relation bidirectionnelle entre l'enseignant.e et l'étudiant.e ou le groupe d'étudiant.e.s. *« L'enseignant fait preuve d'ouverture d'esprit pour que l'étudiant se sente bien, mais il doit aussi se sentir bien reçu de la part des étudiant.e.s. »*

4.1.12 Julie

Julie est enseignante en technique de travail social depuis trois ans. Elle enseigne également en éducation spécialisée à la formation continue du même cégep depuis plusieurs années. Dans le passé, elle a travaillé environ dix ans dans le domaine du travail social comme intervenante avant d'obtenir des postes en gestion et en formation. Ses étudiant.e.s sont soit de jeunes qui arrivent du secondaire ou des adultes qui font un retour aux études pour réorienter leur carrière. Ces dernier.ère.s possèdent donc de l'expérience dans d'autres domaines sur le marché du travail. Pour Julie, la relation pédagogique positive se réfère à la dynamique de groupe démocratique. *« Il y a quelque chose en termes de dynamique de groupe, mais aussi par rapport à moi. Est-ce que je peux leur laisser du pouvoir en classe? Qu'est-ce qu'ils ont le loisir de choisir? ».*

En résumé, pour ces 12 enseignant.e.s, la relation pédagogique positive fait souvent référence au lien de confiance entre les étudiant.e.s et l'enseignant.e. Pour plusieurs, le climat de classe, qu'il soit démocratique, agréable et/ou respectueux, a une grande importance dans leur compréhension du concept de relation pédagogique positive en classe.

Tableau 4.1 Présentation des participant.e.s

Pseudonyme	Domaine enseigné	Définition de la relation pédagogique positive
Ariane	Éducation à l'enfance	Climat positif qui vise l'entraide, l'engagement et la participation
Thalia	Éducation à l'enfance	Climat de classe démocratique
François	Soins paramédicaux	Relation professionnelle qui soutient l'apprentissage
Zoé	Éducation spécialisée	Relation de confiance
Pastel	Gestion et technologie de l'entreprise agricole	Climat favorable à l'apprentissage et bien-être des étudiant.e.s
Barbara	Éducation à l'enfance	Relation de confiance
Marie-Josée	Comptabilité et gestion	Climat d'apprentissage agréable et positif. Bien-être des étudiant.e.s
Noémie	Radio-oncologie	Relation de confiance et respect mutuel
Sarah	Hygiène dentaire	Relation de confiance
Kocé	Technologie de l'architecture	Accompagnement et compréhension de l'étudiant.e
Chuck	Mathématique informatique	Relation bidirectionnelle entre l'enseignant.e et l'étudiant.e
Julie	Travail social	Dynamique de groupe démocratique

4.2 Les résultats de la recherche

Le premier objectif de la présente étude consiste à identifier et analyser les modalités de fonctionnement et les caractéristiques des enseignant.e.s en FT qui disent instaurer une relation pédagogique positive en classe. Pour ce faire, il était essentiel de les questionner sur leur fonctionnement en classe et sur leurs caractéristiques personnelles et professionnelles pouvant influencer sur la relation pédagogique.

4.2.1 Le fonctionnement des enseignant.e.s

En nous basant sur le modèle de la relation pédagogique positive présenté au chapitre 2, nous souhaitons identifier et analyser de quelle manière se crée la relation dans les premiers instants d'une rencontre entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s, quelle place est donnée aux étudiant.e.s en classe et si les étudiant.e.s ont une influence sur la planification des enseignements.

Nous vous présentons donc les résultats obtenus sous quatre catégories : 1- la première rencontre avec un groupe et l'objectif du premier cours, 2- les prises de décision en classe, 3- les ententes de partenariat et 4- la planification et l'adaptabilité du déroulement d'une séance de cours.

4.2.1.1 La première rencontre avec un groupe et l'objectif du premier cours

Dans les 30 premières minutes d'une rencontre avec un nouveau groupe classe, les enseignant.e.s se concentrent sur l'idée de faire connaissance avec leurs étudiant.e.s pour établir la relation. Pour ce faire, plusieurs utilisent une activité brise-glace (5/12) ou sollicitent la présentation de chaque personne du groupe sous forme de discussion et de questions-réponses (7/12). Dans tous les cas, le but est de faire connaissance et de créer des liens enseignant.e-étudiant.e.s, mais également des étudiant.e.s entre eux.elles. De plus, pour certain.e.s (4/12), c'est une belle occasion d'observer et de comprendre le groupe pour pouvoir s'y ajuster, tel que l'explique Pastel : « *Ça permet au groupe d'échanger, ça casse la glace et ça me permet de les connaître. Moi aussi, je joue, ça leur permet de me connaître aussi. Ça me permet de voir qui compose le groupe, l'ensemble du groupe et d'adapter mon enseignement* ». Kocé mise également sur l'observation et sur la connaissance des personnes : « Je suis vraiment en mode analyse, j'essaie de comprendre qui ils sont ».

Pour ce faire, certains proposent des activités sous forme ludique (5/12) alors que d'autres optent plutôt pour la discussion dans une ambiance chaleureuse et décontractée (7/12) ; comme le fait Barbara :

Je m'assure d'établir une relation, ou en fait, de mettre des choses en place qui vont permettre d'établir la relation. Cette année par exemple, dès qu'ils sont arrivés j'avais des breuvages chauds et j'étais assise avec eux dans la classe, je n'étais pas assise à mon bureau en avant. J'étais vraiment assise à leur niveau avec eux. C'est cosy, c'est chaleureux, on dirait que c'est un bon moyen d'installer une confiance. On a commencé à jaser et on a fait une activité de connaissance avec des images. Ils devaient choisir deux ou trois images qui les représentaient et moi aussi je l'ai fait et on a fait un collage (Barbara).

Lors des échanges sous forme de discussion, tou.te.s les enseignant.e.s interrogé.e.s trouvent important de se présenter afin que les étudiant.e.s aient une idée de qui il.elle.s sont. Dans certains cas, comme pour Zoé, il importe de bien prendre le temps de le faire tant au niveau personnel que professionnel :

Je veux qu'on apprenne à se connaître, mais je commence par me présenter, je mets des photos d'où je viens, je leur parle de moi, de mon parcours, de mes défis, de ce que j'ai surmonté. Je parle autant de mon parcours professionnel que de mon côté plus personnel. Je

réponds aux questions. Souvent ça me prend une bonne demi-heure. Dès le départ je m'ouvre à eux pour qu'ultimement ils sentent qu'ils peuvent le faire envers moi aussi (Zoé).

Bien que l'objectif premier des activités brise-glace et des discussions soit de faire connaissance, la moitié des participant.e.s ont également tenu à mentionner que l'objectif de cette première rencontre est de créer un lien de confiance entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s. C'est, entre autres, le cas de Pastel : « *Le premier cours sert juste à ça! Si ça prend tout le cours, ça prendra tout le cours. Jusqu'à ce que je sente que le groupe devient un groupe* ».

Deux enseignantes ont tenu à préciser le fait qu'établir la relation peut se faire avant même la rencontre du premier cours. Pour Julie, par exemple, il importe de rassurer les étudiant.e.s avant leur arrivée en classe. « *Avant le premier cours, je leur envoie un petit lien YouTube où je me présente et c'est déjà ma première façon d'établir un contact. Plusieurs étudiant.e.s m'ont dit que ça faisait une différence, ils arrivent moins nerveux en classe* ». Pour l'autre enseignante, Noémie, c'est par le biais des activités d'accueil du département que peut commencer la mise en place de la relation. « *Je fais toujours partie du comité d'accueil. On organise une activité, un genre de "speed-dating" et je pense que c'est un bon début pour créer la relation* ».

Après avoir abordé le sujet du premier cours avec un nouveau groupe, nous souhaitons savoir comment se passe le début de chacune des autres séances de cours de la session. Encore une fois, la discussion informelle est très importante. En fait, tous les participant.e.s ont mentionné accueillir leurs étudiant.e.s ainsi.

Je me fais un devoir d'être là avant eux et de les accueillir « Bonjour, comment ça va? » C'est sûr qu'en technique, on développe un lien un peu plus familial. Il y en a que je sais qu'ils ont écouté la "game" de hockey la veille ou une qui est en processus de s'acheter une maison. Donc s'informer un peu, mais en dehors de la matière. J'essaie de voir aussi ce qu'est leur réalité (Marie-Josée).

Le vécu des premières minutes en classe est semblable aussi pour Noémie.

Habituellement, je suis toujours la première! Je prends le temps de les accueillir, de leur jaser, je ne commencerai pas tout de suite à parler du cours. Habituellement j'essaie toujours de trouver leurs intérêts. Si j'ai un groupe, par exemple, qui écoute TikTok, j'essaie d'écouter leurs vidéos pour pouvoir en parler. C'est toujours informel, je leur parle de leur travail, leurs amis, des séries, etc. Ce n'est pas rare que toute ma classe arrive un peu d'avance (Noémie).

Chaque enseignant.e a sa façon d'accueillir les étudiant.e.s en classe mais, dans tous les cas, la discussion informelle a sa place en début de cours. Il y a également des éléments plus pragmatiques, se rapportant aux contenus du domaine enseigné, qui sont mis en place par les enseignant.e.s dans les premières minutes de cours. Inscrire le plan de séance au tableau ou encore, ouvrir le cours avec une période de questions sur les contenus précédents sont les deux éléments que les participant.e.s mentionnent le plus souvent. Chuck commence le cours ainsi. « *Je débute toujours avec cinq à dix minutes de questions de la part des étudiant.e.s au sujet des derniers cours* ». Thalia, quant à elle, profite de ce moment pour poser des questions aux étudiant.e.s sur l'avancement de leurs différents projets. « *Parfois, je prends les présences en leur posant une question comme "Où es-tu rendu dans ton projet"?. Ça permet d'aller chercher ceux qui parlent moins en classe. Ensuite, je prends ce qu'ils m'ont dit pour commencer le cours.* »

En bref, lors d'une première rencontre avec un nouveau groupe, les enseignant.e.s font connaissance avec les étudiant.e.s du groupe et instaurent un climat de confiance. Les activités brise-glace et les discussions animées de différentes façons sont les deux moyens les plus utilisés pour ce faire. D'ailleurs, à chaque séance de cours, les enseignant.e.s interrogé.e.s suscitent des discussions informelles et portent une attention sincère aux intérêts de leurs étudiant.e.s. L'affichage des plans de séances au tableau et une période de questions, en début de cours, sur les contenus abordés précédemment font aussi partie des habitudes de ces enseignant.e.s.

4.2.1.2 Les prises de décision en classe

Le modèle de St-Germain (2016) suggère que la prise de décision en classe par les étudiant.e.s est un élément clé de la relation pédagogique positive en classe. Nous avons donc questionné les participant.e.s à ce sujet. Les étudiant.e.s de leurs groupes ont-il.elle.s à prendre des décisions en classe et, si oui, quel type de décision peuvent-il.elle.s prendre? En effet, neuf participant.e.s sur douze affirment donner un pouvoir décisionnel à leurs étudiant.e.s en classe. Les décisions qu'il.elle.s peuvent prendre se situent généralement au niveau du déroulement du cours (activités d'apprentissage ou ordre du plan de leçon), des évaluations et du climat de classe.

En ce qui concerne les activités d'apprentissage, il.elle.s consultent leurs étudiant.e.s pour savoir comment il.elle.s souhaitent les effectuer (5/12), comme le mentionne Ariane : « *Je vais les interpeler beaucoup par rapport à la façon de faire les activités; en équipe, en individuel, la forme de l'activité, etc.* ». Noémie et Pastel abondent dans le même sens. Thalia, quant à elle, propose plusieurs activités d'apprentissage liées

à l'animation en CPE à ses étudiant.e.s et elle leur laisse ensuite décider lesquelles il.elle.s souhaitent faire et de quelle manière il.elle.s souhaitent les réaliser.

Je les laisse vraiment aller à leur rythme. Certains ont déjà de l'expérience et d'autres sont très anxieux. Ils doivent animer une activité au moins, mais je les laisse décider ils vont faire quoi et quand. Tout le monde doit progresser, mais j'essaie de ne pas traumatiser ni décourager personne. Je les laisse un peu aller (Thalia).

En ce qui concerne l'ordre des sujets et des activités d'apprentissages prévus au plan de leçon, certain.e.s laissent les étudiant.e.s se prononcer (2/12). C'est le cas pour Chuck. « *Parfois, quand je vois qu'il y a différentes thématiques et que l'ordre importe peu, je vais leur laisser décider dans quel ordre on fait le cours. Quand je vois qu'il n'y a aucun impact sur l'apprentissage, je leur laisse l'option* ». Noémie fait sensiblement la même chose : « *Des fois, quand je vois que c'est une grosse journée, je vais passer au vote certaines choses. "Vous voulez qu'on commence par quoi ? Voici ce qu'on a à faire, l'ordre ne me dérange pas!"* »

Certain.e.s (4/12) amènent même les étudiant.e.s à prendre des décisions relatives aux évaluations. Pour Marie-Josée par exemple, il s'agit de donner le droit de parole aux étudiant.e.s concernant le nombre d'évaluations et, par le fait même, les pondérations de celles-ci. « *Je leur offre des choix. Quand je présente mon plan de cours, je leur dis que c'est ce qui est proposé, mais que ça peut être autre chose aussi. Par exemple, il y a trois évaluations de prévu, mais des fois ils préfèrent en avoir plus qui compte moins* ».

Pour Barbara, c'est le mode d'évaluation qui peut être déterminé par les étudiant.e.s : « *Ça peut arriver que je leur demande de choisir le mode d'évaluation "Est-ce que tu veux une évaluation écrite, une évaluation orale, vidéo, scrapbook, etc.?"* ». Pour elle, donc, chaque étudiant.e n'est pas soumis.e nécessairement au même mode d'évaluation. C'est au choix de l'apprenant.e. Pour Noémie, il est aussi possible d'apporter des modifications sur une évaluation prévue. Toutefois, cela se fait par décision unanime. « *S'il y a une prise de décision sur une évaluation, ça prend l'unanimité. Ça, c'est non négociable.* »

En ce qui a trait aux dates et du temps d'évaluation, Marie-Josée se montre flexible et à l'écoute des étudiant.e.s :

J'essaie de voir aussi avec eux quelle plage horaire leur permet d'étirer le cours pour leur donner plus de temps pour l'examen. Mais, il faut que ce soit pour tout le monde, pour ne pas brimer personne. L'examen, oui il est dans la grille horaire, mais vous sentez-vous prêts? Ou voulez-vous qu'on le devance? J'essaie d'offrir des possibilités (Marie-Josée).

Julie abonde dans le même sens. « *Je peux faire voter les étudiant.e.s sur le moment de l'évaluation. Les étudiant.e.s nomment les pours et les contres pour chaque proposition. Mais ensuite ça prend l'unanimité pour modifier la date de l'examen. »*

Finalement, quelques enseignant.e.s (3/12) consultent les étudiant.e.s lorsqu'il s'agit d'ajuster ou d'intervenir sur le climat de classe. Dans certains programmes d'études dans lesquels des sujets plutôt sensibles sont abordés, deux enseignant.e.s permettent aux étudiant.e.s de s'exprimer et de faire des choix. C'est le cas de Julie.

Des fois il y a des fragilités des étudiant.e.s. Dans un cours d'intervention, par exemple, s'il y a certains sujets plus fragiles qu'ils ne veulent pas faire en jeu de rôle, je leur dis de juste m'envoyer un message « Julie, pas de deuil ». Moi j'ai pas besoin de savoir les détails du pourquoi, moi je respecte ça (Julie).

C'est la même chose pour François qui avise ses étudiant.e.s à l'avance des sujets sensibles pour qu'il.elle.s puissent choisir de se présenter ou non au cours. Dans son cas, il n'est pas possible de retirer les contenus entourant ces sujets, mais il comprend que des étudiant.e.s choisissent de s'absenter.

Ils ont droit de ne pas participer à une activité si ça ne leur va pas. L'exemple où ça peut arriver le plus souvent c'est quand on aborde le sujet des agressions sexuelles. J'avertis les étudiant.e.s d'avance, je leur envoie un courriel pour leur dire que ce sera le sujet du cours. Je leur dis qu'ils ont le droit de ne pas venir (François).

Dans un autre ordre d'idée, Barbara s'adresse au groupe si elle sent que le climat est différent qu'à l'habitude. « *Qu'est-ce qui vous permettrait d'être dans un meilleur climat d'apprentissage? Quand je sens qu'ils sont moins dedans, moins impliqués, là je leur demande. »* Elle considère ensuite les éléments qui ressortent de cet échange pour répondre aux besoins des apprenant.e.s et revenir à un climat de classe positif et optimal pour l'apprentissage.

La place laissée aux étudiant.e.s dans la prise de décisions en classe varie d'un.e enseignant.e à l'autre, mais nous pouvons constater que pour plusieurs enseignant.e.s, c'est un élément important. Les décisions

que les étudiant.e.s peuvent devoir prendre en classe sont importantes et concernent directement leur parcours et leur expérience comme étudiant.e.

4.2.1.3 Les ententes de partenariat

Les prises de décisions concernant le cours peuvent aussi se faire par le biais d'une entente de partenariat ou d'un contrat de classe. C'est-à-dire qu'en début de session, l'enseignant.e et les étudiant.e.s s'entendent sur le rôle de chacune des parties, ainsi que sur les règles et le fonctionnement en classe (St-Germain, 2016). Dès lors, certaines décisions concernant les évaluations, les règles de conduite et autres sont prises. Les 12 participant.e.s abordent tou.te.s leurs attentes, les règlements et le fonctionnement de classe en grand groupe. Huit d'entre eux.elles le font à l'écrit, de manière relativement formelle. Pour les autres (4/12), les attentes sont tout de même abordées, mais sans la nécessité d'avoir un document écrit, comme l'exprime Bara ra : *« Je l'ai longtemps fait, mais je ne sens plus le besoin de le faire. Au début, je le faisais et c'était très rassurant pour moi. Là, j'ai l'impression que j'ai moins besoin de le faire, mais je n'aurais aucun problème de revenir à ça si j'en sentais le besoin »*. De son côté, Pastel précise qu'il est essentiel de mettre cartes sur table en ce qui concerne les attentes et le fonctionnement en classe, mais ce n'est pas fait à l'écrit de manière formelle. On se rapproche ici d'une forme d'entente, mais plutôt informelle. *« Je ne fais pas de contrat comme tel, mais je nomme trois choses qui me dérangent et je nomme ce qui ne me dérange pas. Ensuite, on en parle en groupe pour avoir un fonctionnement. Mais ce n'est pas un fonctionnement écrit. Je ne fais pas des contrats écrits, mais on met cartes sur table. »*

On observe chez les participant.e.s qui utilisent une entente de partenariat écrite, différentes manières de l'aborder. Pour Kocé, les règles à respecter sont déjà préétablies dans cette entente. C'est elle qui rédige l'entente et qui partage ses attentes aux étudiant.e.s. *« J'ai un formulaire qui présente les règles de classe et on en discute. Parfois je peux faire des changements s'il y a des choses que je trouve acceptables, mais ce n'est pas une corédaction. Après on signe eux et moi. »* C'est la même chose pour Zoé, qui ouvre la discussion aux attentes des étudiant.e.s également, mais l'entente est principalement centrée sur les attitudes attendues par cette enseignante envers les étudiant.e.s en classe.

Pour Thalia, Noémie et François, l'entente prend la forme d'une discussion sur les valeurs et les attentes des étudiant.e.s envers le cours, l'enseignant.e et le climat de classe. François laisse beaucoup de place aux étudiant.e.s dans cette démarche :

Il y a deux étapes. D'abord je leur nomme mes attentes à moi. C'est plus du genre « t'as besoin d'aide? Demandes-en! ». Rien de trop protocolaire. La deuxième partie, c'est la charte de groupe. Je les invite à venir écrire au tableau comment ils voient la gestion du cours, avec des mots clés. Ensuite, on fait le tour de chaque mot et ce qui ne fait pas l'unanimité est enlevé. Donc, tout ce qui reste c'est parce que tout le monde est d'accord. Tout le monde signe (François).

Noémie, quant à elle, précise qu'il s'agit d'une entente didactique et non pas d'un contrat de classe. Celui-ci est unique à chaque groupe et se concentre uniquement sur les attentes des étudiant.e.s.

Pour moi, ce n'est pas un contrat, c'est une entente didactique. Dès la première journée, je leur demande de se mettre en équipe pour me nommer cinq choses qui pour eux sont primordiales dans un climat de classe. À partir de ce qu'ils ont nommé, on établit notre entente de climat de classe. J'ai arrêté de mettre mes attentes à moi parce qu'ils les nomment de toute façon. Mon entente est différente avec chacun des groupes. Une fois qu'ils ont travaillé en petites équipes, on met en commun et je divise en trois groupes : respect, engagement et participation. Ce qui ressort, on l'analyse ensemble. Parfois, je leur propose un libellé qui va comporter plusieurs choses pour ne pas avoir une entente de 200 pages. Au cours suivant, j'apporte l'entente et tout le monde la signe (Noémie).

Finalement, pour Ariane, Julie et Marie-Josée, les façons de faire divergent un peu, mais toutes les trois s'entendent pour dire qu'elles font un contrat de classe ou une entente de partenariat formelle. Dans la classe d'Ariane, les étudiant.e.s vont jusqu'à choisir les conséquences en cas de non-respect des règles établies par le groupe.

Je trouve que c'est important d'établir les règles de classe et pas juste à la première session. Moi, je fais trois sections au tableau. Souvent, ils nomment des trucs très vagues et j'écris tout ça dans la première section. Dans la deuxième section, on essaie d'être plus concret, de la définir mieux et dans la troisième section, ils se trouvent eux-mêmes des conséquences (Ariane).

Pour Julie, l'approche change un peu en fonction du parcours des étudiant.e.s.

Quand c'est avec des première année, première session, je vais vraiment partir d'eux. Je fais des grandes catégories ; attente par rapport à l'enseignement, par rapport au groupe, etc. Quand je suis avec des étudiants qui me connaissent déjà, je vais lier plus le contrat en lien avec les contenus de cours, quelles sont leurs attentes (Julie).

Pour Marie-Josée, l'entente de partenariat vise l'engagement des étudiant.e.s en classe. En plus des attentes qui sont partagées en groupe, elle leur demande de répondre à un bref sondage de trois questions à l'écrit pour savoir ce qui les aide à apprendre et à être bien dans un groupe. Ayant ensuite rassemblé les

différentes réponses, elle invite les étudiant.e.s à prendre connaissance de l'entente la semaine suivante et elle y revient en cours de session, au besoin.

Cette entente de partenariat, qui prend une forme différente pour plusieurs enseignant.e.s, semble également être un élément important de la mise en place de la relation pédagogique positive en classe pour ceux.celles qui utilisent cette stratégie en début de session.

4.2.1.4 La planification et l'adaptabilité du déroulement d'une séance de cours

Nous cherchions également à savoir si les étudiant.e.s avaient une influence sur la manière de planifier les cours et si les plans de leçon étaient flexibles lors des enseignements. Les étudiant.e.s sont-il.elle.s, d'une certaine façon, impliqué.e.s dans la planification des enseignements? Il semblerait que oui, dans une certaine mesure.

Les plans-cadres ou les référentiels de cours sont, pour tous les participant.e.s, à la base des plans de leçons. Autrement dit, les enseignant.e.s doivent répondre aux exigences de programme et amener les étudiant.e.s à développer les compétences prescrites par les plans-cadres de cours. Toutefois, les planifications de plans de leçons ne sont que très rarement uniquement basées que sur les exigences ministérielles. Cinq participant.e.s ont clairement dit que leur planification dépendait du déroulement en classe au fil des semaines, du rythme des étudiant.e.s, de ce qu'il.elle.s préfèrent et de ce dont il.elle.s ont besoin. Ariane, par exemple, module ses cours en fonction des interventions des étudiant.e.s.

Je m'adapte énormément aux interventions en classe. Si je vois qu'il y a beaucoup de questions par exemple sur la gestion des émotions et que c'était prévu au cours 13, bien ce sera au cours 7, c'est tout. Je les avise toujours en présentant le plan de cours qu'il y a un calendrier, mais que ça va bouger. De toute façon après les 45 heures de cours on a tout vu, peu importe l'ordre (Ariane).

Julie, qui adopte une approche similaire, se fie au vécu des apprenant.e.s en classe et adapte ses activités en conséquence.

Mes plans de leçon, j'essaie de les préparer le plus d'avance possible, mais c'est sûr qu'en fonction de ce qui va émerger, des cours, des difficultés des étudiant.e.s, ben là je vais m'adapter. Tu vois, ce matin, j'avais une activité de prévue, qui était plus émotive et quand j'ai vu, en leur demandant comment ça allait, que plusieurs n'allaient pas super, je me suis dit que ce n'était pas vrai que j'allais leur faire faire cette activité-là, que ça ne fonctionnerait pas. Je vais beaucoup être à l'écoute de mon groupe, de leur réalité (Julie).

Quatre enseignantes mentionnent s'en tenir au plan-cadre mais, pour elles, il demeure important de varier les stratégies d'apprentissage afin de garder l'enseignement optimal tel que mentionné par Barbara.

Je vais toujours regarder les contenus et les objectifs de cours pour planifier et après je vais essayer de varier les stratégies d'apprentissage. Je vais toujours essayer de faire un équilibre d'énergie entre une activité qui va demander plus de réflexion versus une activité qu'ils vont considérer comme plus ludique (Barbara).

Pour Kocé, François et Marie-Josée, une structure prédéfinie, applicable à chaque séance de cours est un atout dans la planification des enseignements comme l'exprime cette dernière. « *C'est toujours des petits bouts de matière qui sont entrecoupés d'exercices pratiques. J'essaie toujours que ce soit simple et le défi est graduel. J'essaie de morceler ça.* » Il en va de même pour Kocé qui inclut, dans chaque cours, des remises de sections d'évaluation finale de cours.

Il y a un objectif, ils ont les outils et à chaque cours ils remettent un bout de la remise finale. C'est donc toujours la même chose. Ils ont une théorie, ensuite ils doivent l'appliquer et ils doivent remettre un travail en lien avec ça. Cette structure-là semble beaucoup les sécuriser. Je leur donne une méthode de travail (Kocé).

Chuck, quant à lui, voit le cours dans son ensemble et s'adapte au rythme du groupe. « *Grosso modo, j'établis un micro calendrier d'activités, les grandes lignes pour l'examen. Ça donne des grandes balises. Selon certains groupes, parfois je vais plus vite, des fois plus lentement, ça dépend vraiment de leur vitesse.* »

Au final, nous pouvons constater qu'en effet, les étudiant.e.s sont pris.e.s en considération dans la planification des plans de leçon, tout en respectant les exigences ministérielles. Une fois en classe, les plans de leçons prévus par les enseignant.e.s peuvent changer en fonction de différents facteurs, les plus importants étant le niveau de participation et le rythme des apprenant.e.s. De plus, 11 participant.e.s sur 12 disent s'adapter sur le fait en fonction de ce qui se passe en classe : rythme, intérêt des étudiant.e.s, questions, etc.

Noémie, par exemple, s'adapte au style des apprenant.e.s et tient à ne mettre aucune pression sur eux.elles.

Même si j'ai deux groupes, je ne suis pas toujours rendue à la même place avec mes deux groupes. C'est vraiment en fonction du style d'apprenant.e.s que j'ai devant moi. Je me

promène vraiment. Je me permets toujours de modifier et j'essaie toujours de dire à mes étudiant.e.s que ce n'est pas grave si on n'a pas fini tout le plan de match qui est écrit au tableau. Je ne veux pas créer d'anxiété par rapport à ça. Des fois, je saute une activité ou j'en crée une nouvelle qui en regroupe deux (Noémie).

Le partage des étudiant.e.s en classe peut également influencer le déroulement d'un cours comme l'exprime Zoé : « *Assez rare que ça se passe exactement comme c'était prévu. Souvent, on déborde avec les exemples terrain. On tombe souvent dans le vécu expérimentiel* ». La situation est semblable pour Kocé qui laisse les étudiant.e.s poser les questions qu'il.elle.s souhaitent, même si elles sortent un peu du cadre du cours. « *Je sais que les jeunes ont besoin de réponses à leurs questions, même si ça ne fait pas partie du cadre théorique prévu, mais ensuite, j'arrive à ramener vers le sujet du cours.* ». François abonde dans le même sens: « *Les questions des étudiant.e.s peuvent influencer ce qu'on va voir comme contenu* ».

De son côté, pour pouvoir bien s'adapter au rythme des apprenant.e.s, Chuck prévoit des cours tampons qui permettront des ajustements au besoin. « *Je planifie toujours deux cours de buffer à la fin de la session, donc ça me donne toujours une marge de manœuvre. Je m'adapte à leur rythme.* ».

Pour Pastel, l'adaptation, c'est la clé de l'apprentissage : « *Il faut s'adapter sinon ils n'apprennent pas je trouve! Si ça ne va pas, il faut changer!* ».

Le tableau 4.2 ci-après synthétise les données collectées à ce sujet.

Tableau 4.2 Résultats obtenus concernant le fonctionnement des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe.

Catégories	Fonctionnement des enseignant.e.s/stratégies	Nombre de participant.e.s ayant abordé ce mode de fonctionnement (/12)
Première rencontre avec un groupe	Faire connaissance et/ou créer un lien de confiance :	12
	Activités brise-glace	6
	Discussion	5
	Présentation avant le 1 ^{er} cours	7
Planification d'un cours	Selon le plan cadre ministériel	2
	Selon les étudiant.e.s (rythme, intérêts, etc.)	12
	S'assure de varier les stratégies pédagogiques	5
	Toujours la même structure	4
Déroulement d'un cours	S'adapter aux étudiant.e.s	3
Entente de partenariat	Formelle (écrite, signée)	11
	Informelle (discutée, abordée, sans document écrit ni signature)	8
Prise de décisions	Activités d'apprentissage	4
	Ordre de la séance de cours	5
	Évaluations (mode, temps)	2
	Climat de classe	4

4.2.2 Les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignant.e.s

Dans l'objectif un de cette recherche, en plus d'identifier et analyser les modalités de fonctionnement des participant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe sur le plan de leur enseignement, il nous semblait important de les connaître sur un plan personnel et professionnel. Qui sont-il.elle.s? Comment se définissent-il.elle.s comme enseignant.e? Comment perçoivent-il.elle.s leur rôle et la relation qu'il.elle.s entretiennent avec leurs apprenant.e.s? Nous allons ici décrire les caractéristiques des enseignant.e.s en FT qui disent instaurer une relation pédagogique positive en classe. Pour ce faire, nous avons questionné les enseignant.e.s à propos des sujets suivants : 1- les attitudes et les traits de personnalité des enseignant.e.s qui influencent la relation pédagogique, 2- la perception de leur rôle d'enseignant.e, 3- l'importance qu'il.elle.s accordent au bien-être de leurs étudiant.e.s, 4- l'importance accordée à l'autonomie et à la responsabilisation des étudiant.e.s, 5- les limites à ne pas franchir dans la relation avec les étudiant.e.s et 6- la nature de la relation pédagogique entretenue entre un.e enseignant.e et ses étudiant.e.s.

4.2.2.1 Les attitudes et les traits de personnalité des enseignant.e.s influençant la relation pédagogique

Dans leurs discours lors des entretiens, il arrivait aux participant.e.s de mettre l'accent sur certaines attitudes qui sont, à leur avis, essentielles à la mise en place de la relation pédagogique positive en classe. Il.elle.s ont aussi identifié des traits de personnalités ou des caractéristiques personnelles leur correspondant, car, à leur avis, la personnalité de l'enseignant.e peut avoir un effet sur la relation pédagogique positive. En fait, la majorité des enseignant.e.s (9/12) ont mentionné que la personnalité de l'enseignant.e peut avoir une influence directe sur la relation pédagogique positive en classe. Un total de 12 attitudes a été recensé dans les réponses des participant.e.s, mais quatre d'entre elles sont ressorties du lot, ayant été mentionnées et explicitées par l'ensemble des enseignant.e.s. Huit traits de personnalité ont également été mis de l'avant dans le discours des enseignant.e.s et plusieurs sont en lien direct avec les attitudes évoquées.

Il y a d'abord l'humour qui semble être une attitude gagnante en enseignement. Cinq participant.e.s en ont fait part lors de l'entretien. Pour Pastel, l'humour est un élément clé de la relation. « *Moi j'aime bien l'humour, je trouve que c'est ce qui crée le meilleur contact.* » François abonde dans le même sens et précise qu'il respecte les étudiant.e.s dans leur appréciation ou non de son humour. « *Dans ma classe, il y a beaucoup d'humour, on a bien du fun! Si quelqu'un me dit "j'aime pas ça", c'est bien correct, on va trouver autre chose* ». Chuck, Marie-Josée et Ariane sont aussi de cet avis tel que l'exprime cette dernière : « *C'est sûr qu'utiliser l'humour au quotidien, c'est une pratique gagnante!* ». Ceci peut-être en lien avec les traits de personnalité de spontanéité et de dynamisme comme le suggèrent certain.e.s enseignant.e.s. Julie, pour sa part, parle de créer des souvenirs chez les étudiant.e.s grâce à sa personnalité. Quand on lui demande laquelle de ses caractéristiques personnelles est favorable à la relation pédagogique positive, elle répond :

Mon dynamisme, dans le sens que moi je veux que les étudiant.e.s arrivent dans ma classe et qu'ils aient du plaisir. J'essaie de faire des stratégies pour ça.. Une fois je me suis déguisée en grande sage et les étudiant.e.s devaient faire une entrevue avec la grande sage. Ça a créé des souvenirs, les étudiant.e.s m'en parlent encore. Moi, je le lie beaucoup à mon dynamisme (Julie).

L'équité envers tou.te.s est aussi très importante pour certain.e.s. Quatre enseignant.e.s ont mis l'emphase sur cette attitude lors de l'entretien. Bien que la relation puisse être plus naturelle avec certain.e.s étudiant.e.s, pour Barbara, il importe de faire preuve d'équité. « *C'est sûr qu'il y a des*

étudiant.e.s avec qui ça connecte plus, mais je m'assure de toujours demeurer équitable avec tout le monde. » Zoé, de son côté, prend soin de complimenter les étudiant.e.s pour leur travail en classe, mais elle s'assure que cela soit équitable pour tou.te.s. « Tout le monde va en avoir un dans la session un petit compliment, je les prends en note pour être sûre de n'oublier personne. » Cette importance accordée à l'équité envers tou.te.s les apprenant.e.s est aussi partagée par Ariane et par Pastel.

Il y a également la capacité d'adaptation qui a particulièrement fait écho lors des entretiens de six participant.e.s. Ariane est celle qui en a le plus parlé : *« Je pense que la capacité d'adaptation, c'est numéro 1. Je dis souvent que je suis un caméléon. À mon sens, c'est indispensable! »*. Thalia a donné des exemples concrets de son adaptation en classe :

Par exemple, au niveau de la pause, je vais m'adapter à ce que j'observe pour savoir quand ils ont besoin d'une pause. Parfois, je change la structure du cours en fonction des besoins observés. Je peux également enlever ou ajouter des activités au besoin dans le cours (Thalia).

Pour Noémie, l'adaptation prend aussi une grande place en enseignement. Elle se dit même constamment en alerte dans le but de bien pouvoir suivre le groupe et s'adapter à celui-ci. *« Enseigner, ça demande vraiment une grande capacité d'adaptation. Moi, je finis mes cours et je suis brûlée! Haha! Je suis tout le temps alerte à ce qui se passe. »* La capacité d'adaptation semble être une attitude clé à adopter pour plusieurs si l'on souhaite favoriser la relation pédagogique positive en classe.

Les attitudes d'ouverture d'esprit, de non-jugement et de respect sont celles qui ont été les plus souvent évoquées en entretien. Bien que ce soit trois attitudes distinctes, elles sont jumelées ici puisque dans tous les cas elles ont été abordées conjointement par 9 enseignant.e.s sur 12, et ce, spontanément. Pour François, le respect des autres et l'absence de jugement sont de mise. *« Je leur dis dès le début que ma salle de classe est un lieu sécuritaire et que si quelqu'un pose une question et que quelqu'un rit de la question ça ne marchera juste pas, je ne laisserai pas ça passer »*. Noémie se fait également un devoir d'intervenir en cas de non-respect des autres. *« Comme je leur dis souvent, dans ma classe, il n'y a pas de jugement et si j'en entends, je le reprends tout de suite. Si j'entends un rire, je ne fais pas comme si je n'avais pas entendu »*. Pour quatre participant.e.s, le respect passe également par l'acceptation des différentes façons d'apprendre et des différents besoins, tel que l'exprime Pastel : *« Tu sais le non-jugement, respecter leur rythme, leur façon d'apprendre »*. Pour Julie, Thalia et Zoé, le respect, c'est accepter la personne dans son entièreté, pour qui elle est.

Pour moi c'est beaucoup d'accueillir ce qui est. Les étudiant.e.s sont dans une période de leur vie où ils vivent des choses de leur vie vraiment pas évidente. Donc pour moi c'est d'accueillir ça. Tu sais des fois c'est de leur dire « Là, t'as le droit de diminuer ton niveau d'exigence, je ne serai pas fâchée de ça! » (Julie).

L'ouverture aux autres est pour Pastel un aspect très important de la relation pédagogique. « *Je reste ouverte à toutes les personnalités et toutes les idées. Je ne fais pas de jugement de valeur.* » Chuck abonde dans le même sens. « *Comme enseignant je démontre une ouverture d'esprit pour que les étudiant.e.s se sentent bien de venir vers moi.* ». Dans le discours de Marie-Josée, le respect est l'élément le plus important de la relation pédagogique positive. Un peu dans le même sens, être un.e enseignant.e accessible et facile d'approche est pour plusieurs une caractéristique personnelle importante, comme l'exprime François : « *On passe beaucoup de temps ensemble. Le plus accessible je vais être, le mieux la relation va se faire* ».

D'autres attitudes et traits de personnalité, tels que la confiance en soi, la douceur, l'écoute, l'authenticité, l'humilité et le fait d'être rassurant.e ont été abordés par les participant.e.s (5/12). Sarah, entre autres, donne beaucoup d'importance à la douceur et à l'idée d'être rassurante pour ses étudiant.e.s.

Certaines étudiantes sont très dures envers elles-mêmes, je suis là pour les rassurer. La compétence ne peut pas être acquise déjà dès le début du cours! Il y a de plus en plus d'étudiants anxieux, c'est important d'être là pour eux et d'être rassurante (Sarah).

La curiosité, selon Kocé, est l'élément de sa personnalité qui favorise le plus la relation pédagogique positive qu'elle développe avec ses apprenant.e.s.

J'ai une grande curiosité et beaucoup d'intérêts divers. Ma réaction, ce n'est jamais « Ha! je ne veux rien savoir de ça! », c'est plutôt de comprendre.« Fais-moi découvrir pourquoi tu aimes ça. » Une fois, j'ai reçu un étudiant de l'île de la Réunion et mon premier réflexe a été d'aller sur Google View pour voir c'est où! (Kocé).

Le trait de personnalité dont Noémie parle le plus est l'exigence. Elle en a parlé à plusieurs reprises lors de l'entretien (quatre fois). Pour elle, être exigeante, c'est important et avantageux pour la relation. « *Moi je suis exigeante, je le dis dès le départ. Je pense qu'il faut être conscient du potentiel de nos étudiant.e.s. Si nos attentes sont trop basses, je ne pense pas qu'on est dans quelque chose qui est positif.* » Différentes attitudes et différentes caractéristiques personnelles ont été mentionnées par les enseignant.e.s en entretien. Elles les représentent et tou.te.s s'entendent pour dire qu'elles influencent définitivement la relation pédagogique positive qui se développe avec le groupe d'apprenant.e.s.

4.2.2.2 La perception de leur rôle d'enseignant.e

Les participant.e.s ont été questionné.e.s sur la vision qu'il.elle.s entretiennent à propos de leur rôle d'enseignant.e. Les termes qui reviennent le plus souvent sont les suivants : guide, lien entre l'apprentissage et l'étudiant.e, soutien et outil.

Pour mener les étudiant.e.s à l'atteinte des compétences et à la réussite du cours, Zoé se voit comme une guide qui est dans le même bateau que les apprenant.e.s.

Je veux qu'ils me voient comme un guide, moins comme un rapport d'autorité. Je suis vraiment un guide et une accompagnatrice. Je veux vraiment qu'ils sentent qu'on est dans le même bateau ensemble. C'est sûr que c'est en contexte de classe, mais je veux aussi qu'ils sentent qu'au niveau individuel ils peuvent se référer à moi dans le cadre de mon mandat (Zoé).

Cette notion d'accompagnement individuel dont fait part Zoé rejoint aussi la pensée d'autres enseignant.e.s qui tiennent à suivre le rythme de chacun.e dans cet accompagnement, comme l'explique Ariane. « *Je dirais que notre rôle c'est de les guider dans le développement de leurs compétences, de les accompagner, mais en respectant leur rythme* ». Barbara utilise également le qualificatif de guide pour illustrer son rôle d'enseignante. « *Je le vois comme un guide. J'avais vu une image un moment donné, d'un vélo tandem ; l'élève en avant et le prof en arrière. Je suis là, je t'aide, je pédale avec toi, mais c'est toi qui diriges en avant. Un peu aussi comme un metteur en scène et comme du soutien pédagogique.* »

Guider l'étudiant.e se résume donc à l'accompagner en suivant son rythme selon les enseignant.e.s qui participent à cette étude.

Certain.e.s (4/12) ont davantage utilisé le terme *lien* en décrivant la perception de leur rôle d'enseignant.e comme l'a fait Pastel. « *Moi je pense que c'est d'être le lien entre la compétence et les étudiant.e.s, c'est comme être la colle entre les deux.* » Pour Julie, ce lien entre l'étudiant.e et le développement des compétences dépasse l'atteinte de celles-ci, elle souhaite les amener plus loin.

Mon rôle, c'est de les amener à atteindre les compétences, mais au-delà de ça, je veux les amener à être de bons intervenants! Atteindre la compétence avec le seuil minimal c'est une chose, mais ce que j'essaie beaucoup de leur transmettre, c'est comment on intègre les savoir-être en intervention. Ça, je me fais un devoir de faire ça et ça, ça va au-delà de l'atteinte de la compétence (Julie).

Sarah se perçoit également comme une ressource permettant aux étudiant.e.s de faire des liens entre les apprentissages et l'expérience terrain. « *Je ne suis pas là pour être celle qui donne beaucoup beaucoup de contenu, pas de bourrage de crâne. Mon rôle c'est d'être là pour transmettre mes connaissances, mais aussi de les amener à faire des liens avec la pratique.* »

Marie-Josée, quant à elle, fait référence au terme *outil* et elle y revient à plusieurs reprises lors de l'entretien. « *Moi je suis leur outil. Il y en a qui vont plus m'utiliser, d'autres moins et c'est correct! Je suis un outil, un guide. Je vais essayer de vous aider au meilleur que je connais.* »

Chose certaine, 100 % des participant.e.s situent leur rôle sur le plan professionnel et pédagogique. Chacun.e se perçoit également comme un pont entre la compétence et l'étudiant.e. À chacun.e son expression, sa définition ou son analogie pour illustrer le tout, mais il.elle.s ont tou.te.s ce désir d'accompagner les étudiant.e.s vers l'atteinte des compétences de cours.

4.2.2.3 L'importance accordée au bien-être des étudiant.e.s

Parmi les critères de sélection des participant.e.s à l'étude, il y avait : avoir à cœur le bien-être des étudiant.e.s. S'étant donc reconnu.e.s dans ce critère, et plusieurs autres, il va de soi que le bien-être de l'étudiant.e soit important pour chacun.e des participant.e.s. Nous cherchions toutefois à identifier et analyser de quelle manière cette importance se traduit en classe et que font les enseignant.e.s pour assurer ce bien-être.

La moitié des participant.e.s ont mentionné s'intéresser réellement à l'humain.e derrière l'étudiant.e, à l'unicité de chacun.e. Barbara, par exemple, se demande comment vont les étudiant.e.s, sincèrement.

Comment ça va vraiment? J'accueille l'état de l'étudiant tel qu'il est quand il arrive dans mon cours. J'utilise aussi l'éveil affectif pour voir comment ça va vraiment. Et après je le respecte vraiment; si une étudiante est dans une tempête, je vais le respecter! (Barbara)

Pour Noémie, le bien-être individuel est important, mais également le bien-être en groupe.

Pour moi, c'est leur bien-être personnel et le bien-être de groupe. Dans ma classe, tout le monde devrait être à l'aise. Si quelqu'un n'est pas à l'aise, ça veut dire que j'ai des choses à modifier et que toute la classe a des choses à modifier (Noémie).

Chuck, quant à lui, mise davantage sur le bien-être psychologique que physique, et ce, surtout depuis la pandémie. Quand on lui demande comment se traduit concrètement son souci du bien-être de chacun.e, il répond ci : *« S’assurer que nos étudiant.e.s vont bien. Surtout depuis la pandémie, le bien-être psychologique avant le bien-être physique. Connaître les bonnes ressources »*.

Ces enseignant.e.s ont mentionné s’intéresser réellement à leurs étudiant.e.s en leur démontrant à différents moments. C’est le cas de Kocé : *« Je m’intéresse à eux. Si j’ai un étudiant, par exemple, qui s’absente parce qu’il a un tournoi de moto-cross et bien, au prochain cours, je vais lui demander comme ça s’est passé. Je m’intéresse vraiment à eux »*. Marie-Josée démontre une sensibilité humaine à ses étudiant.e.s.

Il y a un être humain derrière l’étudiant. Des fois, un étudiant qui a de la difficulté à réussir, ce n’est pas toujours parce qu’il n’a pas les compétences cognitives, mais peut-être parce qu’il vit quelque chose. Je me dis que si je démontre que je suis là, que je suis accessible, peut-être que je pourrais être la porte d’entrer pour l’aider (Marie-Josée).

Noémie abonde dans le même sens. Elle considère important de parler des vraies choses et de prendre le temps de voir comment vont sincèrement les étudiant.e.s.

Quand je sens qu’ils sont plus fatigués ou que ça ne va pas, je le sens, ça se ressent tout de suite. Des fois je vais crever l’abcès, je ne fais pas comme si rien n’était : bon qu’est-ce qui s’est passé? Des fois quand je demande comment ça va, je peux leur demander trois fois. Comment ça va ? Ok, mais comment ça va vraiment? (Noémie).

Zoé partage également cette sensibilité et cette ouverture.

Si je vois qu’un étudiant ne feel pas, je le vois, c’est assez évident, bien je n’insisterai jamais, mais je vais toujours lui dire : je te connais, ça a pas l’air d’aller, si tu veux qu’on en parle, etc. Je vais au-devant mais toujours en le respectant (Zoé).

Connaître le prénom de chaque étudiant.e est également un élément important sur le plan relationnel pour certain.e.s participant.e.s (5/12) dont Barbara. *« Pour moi, c’est super important d’apprendre à les connaître et connaître leur nom dès la première semaine. »* C’est la même chose pour Ariane qui en fait un devoir personnel. *« Moi, au premier cours, j’apprends et je retiens le nom de chacun des étudiant.e.s. J’y mets un mot d’ordre, je trouve ça vraiment important. Quand je les croise dans le corridor, je les appelle par leur nom »*. Noémie abonde dans le même sens. Pour elle, connaître le nom des étudiant.e.s permet d’établir la relation.

Normalement, au premier cours, je connais le nom de tout le monde! Souvent, au retour de la pause, on va faire un jeu, tout le monde se déplace, je nomme les noms, on se déplace une fois, etc. Je veux connaître leur nom! Quand ça prend 5-6 semaines apprendre leurs noms, je trouve que c'est pas très personnel (Noémie).

Pour Zoé, il s'agit également d'un élément essentiel, c'est de cette manière qu'elle démontre l'intérêt qu'elle porte aux étudiant.e.s en début de relation. *« J'accorde beaucoup d'importance au nom. Souvent même le premier ou deuxième cours, je vais connaître leur nom. C'est un grand signe d'intérêt quand on se rappelle du nom de quelqu'un. »*

Pour deux autres enseignantes, le souci du bien-être de chacun.e s'observe dans le refus de participer à des discussions à connotation péjorative avec des collègues enseignant.e.s au sujet des étudiant.e.s. Ainsi, Thalia affirme : *« Je refuse de participer aux discussions au sujet des étiquettes des étudiant.e.s. Je crée ma propre idée et ma propre relation »*. Ariane est du même avis : *« Moi, je ne veux pas entendre ce que mes collègues pensent des étudiant.e.s, je me ferai mon idée moi-même. Chaque prof installe sa propre dynamique de groupe »*.

L'importance accordée au bien-être de chacun.e se traduit aussi dans le souci de la réussite des étudiant.e.s. Pour Sarah, par exemple, les deux vont de pair. *« Avoir à cœur leur bien-être, c'est avoir à cœur leur réussite. Le bien-être, c'est que l'étudiant soit complètement à l'aise d'apprendre et d'exécuter des tâches »*. Noémie, quant à elle, propose des stratégies concrètes, démontrant ce souci du bien-être et de la réussite de ses étudiant.e.s.

Par exemple, pour un examen, moi je me présente avec des crayons, des bouchons, des coquilles et des collations. Donc, avant de donner une copie d'examen, je vais m'assurer de leur bien-être. Pour moi me soucier de leur bien-être ce n'est pas juste au niveau de leur réussite. C'est un bien-être complet (Noémie).

François propose également une façon de faire bien précise afin de rendre les étudiant.e.s à l'aise avant une évaluation pratique individuelle.

Avant les examens pratiques, ils sont toujours très, très nerveux. Moi, je m'assure de les faire entrer un peu d'avance dans le local et on prend toujours deux minutes avant la mise en situation pour jaser de n'importe quoi. Ça les détend pour l'examen et ça dédramatise. Plutôt que d'entrer avec mon carnet en mode évaluation. Je veux qu'ils passent leur cours, mais au-delà de ça, je veux que ça se passe bien leur passage au collège (François).

Finalement, pour Kocé et Julie, assurer le bien-être du groupe passe par l'observation du comportement et des besoins des étudiant.e.s tel que l'exprime cette dernière :

Pour moi, c'est aussi simple que de porter une attention à mon groupe. Le groupe est fatigué, on va prendre une pause maintenant. On va prendre une pause de 15 minutes au lieu de 10 minutes. On va finir un peu avant, ça a été une journée difficile. On ouvre les lumières ou on ferme les lumières. On va inverser une activité. Pour moi c'est vraiment de porter une attention aux besoins et faire quelque chose avec! (Julie).

Ces différents propos se résument par une phrase qu'a dite Sarah lors de l'entretien : « L'étudiant, c'est une personne avant tout... il faut faire preuve de compréhension et d'empathie ».

4.2.2.4 L'importance accordée à l'autonomie et la responsabilisation des apprenant.e.s

Bien que les enseignant.e.s interrogé.e.s soient axé.e.s sur le bien-être des étudiant.e.s, il importe pour chacun.e de favoriser leur autonomie. Tou.te.s s'entendent pour dire qu'il est essentiel de responsabiliser les étudiant.e.s dans leur apprentissage.

Pour certain.e.s, la responsabilisation passe par l'organisation dans les travaux et dans la remise des évaluations. Julie, par exemple, se montre disponible et invite les étudiant.e.s à communiquer avec elle s'il.elle.s ont des questions sur les travaux et à ne surtout pas attendre qu'il soit trop tard.

Moi je leur dis toujours, nommez-moi vos besoins, je suis disposée à vous accompagner! Je leur dis toujours, n'attendez pas comme Cendrillon que votre carrosse se transforme en citrouille. Si vous m'écrivez la veille d'un examen, que vous n'avez rien compris, moi je ne pourrai rien faire pour vous. Mais vous vous le savez, vous le voyez venir. Dès que vous voyez ça venir, levez un petit drapeau rouge et je vais vous proposer quelque chose! (Julie).

Pastel, de son côté, est assez ferme sur l'organisation des étudiant.e.s qui s'absentent. Pour elle, il est de leur responsabilité de reprendre le retard perdu : « Si les étudiants manquent un cours, je ne leur tiens pas la main après. Tu décides de ne pas venir, tu t'arranges ». Pour Thalia et Barbara, il y a une gradation dans l'accompagnement de l'enseignant.e en vue des évaluations. Thalia, par exemple, est très organisée et directive en début de session, mais elle laisse plus de place à l'autonomie au fil des semaines.

En début de session je suis plus directive : « Sors ton cahier... comme c'est marqué dans le plan de cours... ». Mais après, je lâche prise un peu. Je leur fais aussi des rappels à certains moments pour qu'ils n'oublient pas leurs choses. Mais habituellement je leur fais confiance (Thalia).

Pour Barbara, l'adaptation se fait au fil des ans et de la progression des étudiant.e.s dans la technique.

Je suis très organisée, c'est très clair dans la présentation des travaux mais j'y vais en gradation. En 3^e année, par exemple, il y a des travaux sans nombre de pages exact, c'est leur autonomie. S'ils sont capables de répondre en une page alors tant mieux. Ils s'en vont sur le marché du travail, c'est à eux de s'organiser (Barbara).

En ce qui concerne les dates de remise des travaux, la responsabilité appartient aux étudiant.e.s selon Ariane. « *J'ai des collègues qui tiennent vraiment les étudiant.e.s par la main en rappelant qu'il y a une remise, mais moi non. Ça, c'est leur responsabilité d'étudiant d'avoir pris en note les dates de remise et d'être à leur affaire.* »

Toujours au niveau de l'organisation, il importe pour Julie que les étudiant.e.s soient préparé.e.s lors des rencontres individualisées qu'il.elle.s ont avec elle. Julie se montre très disponible afin d'accompagner les étudiant.e.s, mais elle leur demande d'être prêt.e et organisé.e pour ces rencontres : « *Il y a des choses que t'as pas compris, tu veux un rendez-vous? Parfait! Mais arrive préparé! S'ils arrivent dans mon bureau pas préparés et qu'ils n'ont pas de questions précises, je les retourne de bord. Mais ça, les étudiants le savent.* »

Pour François, l'autonomie passe aussi par l'organisation et la préparation aux cours. « *C'est très important! S'ils oublient un outil pour le cours, ils s'en passent. Ça fait partie des normes de la profession l'autonomie. Je les mets déjà dans le bain.* »

S'investir et faire ce qui est demandé en classe est également une question d'autonomie et de responsabilisation pour plusieurs enseignant.e.s. C'est le cas pour Marie-Josée.

Ils ont tous à prendre leur propre responsabilité. Moi je vais toujours mettre sur Moodle ce qu'il y a à faire pour les semaines à venir (lectures, exercices). S'ils ont un formatif à faire et qu'ils ne l'ont pas fait, bien ils manquent une occasion d'apprentissage. Je leur dis toujours que la session c'est un voyage et on doit remplir notre bagage. Si tu décides de mettre la switch à off, le bagage sera moins rempli mais si tu décides de t'investir, il faudra mettre un peu d'efforts mais tu vas terminer gagnant (Marie-Josée).

C'est également la philosophie de Zoé qui attend de la rigueur de la part de ses étudiant.e.s.

La responsabilisation, c'est très important! Je suis très disponible et je peux m'adapter mais il faut que tu sois toute là, organisé et que tu aies fait tes choses. Quand je fais des projets, ils ont des suivis rigoureux à faire! Si je vois que tu es à tes affaires, ça va me faire plaisir de m'adapter, mais si je vois que c'est par manque d'autonomie, ça, c'est ma limite (Zoé).

Un peu dans le même sens, pour Marie-Josée, Noémie et Ariane, avoir des attentes élevées est bénéfique pour l'apprentissage et l'autonomie comme l'explique cette dernière.

Je pense sincèrement que quand on a des attentes élevées, ils nous le livrent! J'ai une moyenne au-dessus de 80 % tout le temps, mais ils osent me dire que je suis la plus sévère dans les corrections. Mais c'est que j'ai des attentes! Mais en même temps ils disent qu'ils me voient comme une amie. Haha ! (Ariane).

Mettre l'apprentissage entre les mains de l'étudiant.e. en ayant des attentes élevées par rapport à l'investissement et à la rigueur au travail est une forme importante de responsabilisation pour ces enseignantes.

Finalement, pour Barbara et Sarah, l'autonomie se prépare et se travaille. Selon elles, il faut accompagner les étudiant.e.s vers l'autonomie. « *Je pense que c'est important l'autonomie! Mais en première année par contre, je pense qu'il faut que les attentes soient un peu diminuées pour justement les amener à devenir autonomes dans leurs études. Il faut les préparer à devenir autonomes.* » Cette dernière propose des pré-laboratoires aux étudiant.e.s afin de travailler leur autonomie en vue des cours à suivre en classe. Noémie adopte la même stratégie.

J'ai des pré laboratoires aussi à faire avant le cours. Ça doit être fait, comme sur le marché du travail! S'ils ne font pas leur préparation, moi je ne reviens pas dessus! L'erreur je trouve qu'un prof fait c'est quand il repasse dessus ce qui devait être fait. Là, on envoie le message « Ben fais-le pas, on va le refaire en classe de toute façon » (Noémie).

Les pré-laboratoires sont une façon de mettre les étudiant.e.s en relation avec les attentes du marché du travail en plus de les amener à se responsabiliser dans leur apprentissage.

Pour l'ensemble des participant.e.s, donc, la responsabilisation et l'autonomie des étudiant.e.s sont très importantes. Il y a certaines nuances toutefois quant aux attentes et à l'accompagnement vers cette autonomie, mais tou.te.s s'entendent pour dire que c'est essentiel au rôle d'étudiant.e, mais aussi à la préparation pour le marché du travail.

4.2.2.5 Les limites à ne pas franchir dans la relation avec les étudiant.e.s

Bien que la relation pédagogique positive fasse référence à la relation de nature professionnelle, les participant.e.s ont relevé certaines limites claires à ne pas franchir dans la relation qu'il.elle.s mettent en place avec leurs étudiant.e.s.

Une des limites qui revient le plus souvent est celle des liens amicaux. Six participant.e.s mentionnent que bien que la relation puisse être légère et agréable, elle doit demeurer dans le cadre d'une relation professionnelle. Julie fait partie de ces enseignant.e.s pour qui c'est important. « *Je suis friendly avec les étudiants, j'ai une relation de proximité avec eux, mais ce n'est pas une relation amicale, pas du tout.* » Pastel est du même avis : « *Je n'irai pas prendre une bière avec une étudiante. C'est important de ne pas franchir la ligne de devenir amis et de se confier* ». Sensiblement dans le même sens, il y a également la limite liée aux réseaux sociaux que mentionnent quatre enseignant.e.s. Pour Thalia et Chuck par exemple, c'est une limite très claire et non négociable. « *Il y a des limites très claires, ne pas être amis Facebook!* », « *Ne pas ajouter les étudiants sur les réseaux sociaux!* »

Pour Kocé, François, Julie et Zoé, la limite se situe à l'intimité de la vie des étudiant.e.s et l'importance de demeurer dans son rôle d'enseignant.e. S'intéresser à leurs intérêts, être présent au niveau pédagogique est tout à fait essentiel, mais s'immiscer dans leur vie personnelle ou adopter un rôle d'intervenant.e est une limite importante à ne pas franchir, même si ce n'est pas toujours simple comme l'explique Zoé.

J'essaie toujours de me centrer sur les conséquences liées aux apprentissages. Si je vois que ça devient plus envahissant et qu'il y a des besoins vraiment d'ordre personnel, je vais les référer. Moi je vais prendre la portion stratégie positive pour les besoins d'apprentissage et le reste, bien je réfère. Mais je dirais que c'est mon plus grand défi. Dans cette relation que j'installe avec les étudiants, ils sentent les grandes oreilles. Mais il faut des fois recadrer les rôles et les rediriger (Zoé).

Kocé adopte également cette position et elle réfère l'étudiant.e à des ressources au besoin.

Je ne veux pas aller dans l'intimité. Je me limite à leurs intérêts. Quand ça devient des problèmes plus personnels, c'est là que ma ligne est tracée. Je suis formée dans mon domaine, pas en psychologie. J'essaie d'être en mode proactive et de les référer à des ressources (Kocé).

Dans l'ensemble, les limites décrites par les enseignant.e.s servent à conserver la relation pédagogique et à éviter de tomber dans une relation personnelle, amicale ou d'intervention.

4.2.2.6 La nature de la relation pédagogique entretenue entre les participant.e.s et leurs étudiant.e.s

Finalement, afin de bien identifier et analyser qui sont les enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe, nous leur avons demandé de qualifier la relation qu'il.elle.s entretiennent avec leurs étudiant.e.s.

Peu d'enseignant.e.s ont choisi exactement le même terme, mais trois ont qualifié leur relation de professionnelle comme François : « *Professionnelle, le fun! Je ne me prends pas au sérieux. Je les prépare aussi au métier. J'essaie de les inclure dans l'esprit de camaraderie qui vient avec la job.* » ou encore Sarah « *Je dirais que c'est une relation professionnelle. Je garde une certaine distance, tout en étant ouverte.* » et Pastel « *Tu sais, ce n'est pas mes amis là, mais je les aime. Professionnelle, mais pas froid.* ».

Noémie, de son côté, qualifie sa relation de bienveillante, mais exigeante ce qui représente tout à fait le discours qu'elle a tenu tout au long de la rencontre.

Moi je dis qu'elle est bienveillante, mais exigeante. Tu sais, je vais toujours utiliser l'humour, être à leur écoute avant un examen clinique, mais reste qu'après je suis là et j'ai un rôle d'évaluateur quand même. J'ai des attentes et quelqu'un qui ne les atteint pas, je vais leur dire. Je suis honnête et transparente (Noémie).

Zoé, quant à elle, qualifie sa relation de rassurante.

Moi je dirais rassurante et c'est souvent ce que les étudiants me reflètent. Je suis vraiment dans l'accueil et dans le non-jugement. J'ai beaucoup de confidences, j'en reçois beaucoup. C'est là que parfois que dois recadrer un peu. Mais c'est rassurant, la sécurité (Zoé).

Marie-Josée mise sur la relation respectueuse. « *Je pense que mon climat de classe est respectueux. Moi avec eux, mais aussi eux envers moi et entre eux autres aussi. Je pense que mon climat de classe favorise que tout le monde soit à l'aise de s'exprimer.* »

Pour Ariane et Julie, la relation entretenue avec les apprenant.e.s est très positive tout en conservant une part d'autorité.

Elle est très positive. Il y a beaucoup d'étudiants qui se sentent tout à fait confortables de venir me dire ce qui ne fonctionne pas ou ce qu'ils aiment, ils sont confortables et à l'aise. Ça n'empêche pas les vents de contestations comme je les appelle, mais je suis assez solide pour leur expliquer les raisons pédagogiques derrière mes décisions (Julie).

Ariane mentionne même que la relation, avec certain.e.s étudiant.e.s, perdure dans le temps dans le sens où il.elle.s demeurent en contact avec elle au besoin.

À chaque évaluation (des enseignants), c'est extrêmement positif. J'ai beaucoup d'étudiantes qui m'envoient encore des courriels et me demandent des conseils après leur parcours. Mais je pense que ça prend toujours une petite part d'autorité aussi. Je suis prévisible dans l'imprévisibilité. Ils savent qu'ils ne seront jamais assis sur leur chaise pendant quatre heures. Il y a quelque chose d'intrigant (Ariane).

Chacun.e a sa façon de voir et de décrire la relation pédagogique entretenue avec ses apprenant.e.s. Chacun de ces qualificatifs toutefois est en lien avec la notion de relation pédagogique positive dont il est question dans cette recherche, telle qu'elle est définie dans le chapitre 2.

Tableau 4.3 Résultats obtenus concernant les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe

Catégories	Caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignant.e.s	Nombre de participant.e.s ayant abordé ce mode de fonctionnement (/12)
Attitudes et traits de personnalité	Ouverture d'esprit – non-jugement- respect	9
	Écoute	8
	Capacité d'adaptation	6
	Humour	5
	Équité	4
	Confiance en soi	1
	Douceur	1
	Authenticité	1
	Humilité	1
	Curiosité	2
	Exigence	2
Perception du rôle d'enseignant.e	Guide	5
	Lien entre l'apprentissage et l'étudiant.e	4
	Soutien	2
	Outil	1
Bien-être des étudiant.e.s	S'intéresser sincèrement à l'humain.e (au-delà de l'étudiant.e)	6
	Connaître le nom des étudiant.e.s	5
	Observer les comportements et les besoins	3
	Informé des sujets difficiles	2
	Miser sur le bien-être psychologique	1
Autonomie et responsabilisation des apprenant.e.s	Amener l'étudiant.e à s'organiser	7
	Avoir des attentes élevées	3
	Prévoir des pré laboratoires	2
Limites à ne pas franchir dans la relation	Amitié	6
	Vie privée, intimité (référer au besoin)	5
	Réseaux sociaux	3
Nature de la relation pédagogique entretenue	Professionnelle	3
	Positive	2
	Bienveillante	1
	Rassurante	1
	Respectueuse	1

4.3 Les stratégies auxquelles les enseignant.e.s en FT recourent pour instaurer une relation pédagogique positive en classe

Le deuxième objectif de cette recherche consistait à identifier et analyser différentes stratégies auxquelles les enseignant.e.s en FT recourent pour instaurer une relation pédagogique positive en classe. Dans le modèle de la relation pédagogique positive, trois types de stratégies sont mis de l'avant dans le but de soutenir la mise en place de la relation pédagogique positive en classe. Les participant.e.s à cette étude ont donc répondu à des questions sur les différentes stratégies concrètes qu'il.elle.s mettent en place sur le plan de 1- la communication, 2- la pédagogie et 3- la relation.

4.3.1 Les stratégies de communication

Comme nous l'avons synthétisé dans le cadre conceptuel, les stratégies de communication réfèrent à un ensemble d'opérations se caractérisant par des pratiques de communication verbale, non-verbale et paraverbale déterminé dans le but de favoriser la mise en place d'une relation pédagogique positive en classe.

À ce propos, une seule question précise était posée lors des entretiens pour investiguer les stratégies de communication employées par les enseignant.e.s. Elle visait à identifier comment ces dernier.ère.s font pour susciter les interactions en classe. Lors des échanges sur cette question, plusieurs enseignant.e.s ont fait part de stratégies de communication auxquelles il.elle.s recourraient alors que d'autres ont plutôt parlé de stratégies pédagogiques qu'il.elle.s utilisaient. Ceci indique que les participant.e.s ne faisaient peut-être pas la différence entre stratégie de communication et stratégie pédagogique. Le flottement entre ces deux concepts s'observe également dans le chevauchement de ces deux types de stratégies. Ainsi, en ce qui concerne les stratégies de communication, certaines ont été catégorisées dans le fonctionnement (animer une discussion pour établir le fonctionnement pour l'accueil au premier cours) ou les attitudes de l'enseignant.e (adapter une attitude exempte de jugement envers les étudiant.e.s). Ces aspects ont été abordés précédemment dans la section relative aux résultats parallèles à l'objectif 1, même s'ils touchaient des stratégies de communication.

Des propos des participant.e.s, il ressort que poser des questions aux étudiant.e.s est, pour l'ensemble des personnes interrogées, l'une des meilleures façons de favoriser la participation en classe. La manière de poser la question et d'interpeller les étudiant.e.s change d'un.e participant.e à l'autre, mais, pour plusieurs, il importe de s'adresser à une personne ou à un petit groupe de personnes précisément. Marie-Josée toutefois adopte une approche plus générale, en posant des questions qui s'adressent à l'ensemble du

groupe. « *Moi, je leur pose des questions du genre "Vous en pensez quoi?" ou "Qu'est-ce que vous feriez à sa place?" Et s'ils ne savent pas trop, je vais leur offrir des options.* » Kocé, quant à elle, n'hésite pas en début de session à cibler les plus silencieux.euses afin de les inviter à répondre aux questions. Cette pratique s'estompe au fil des semaines puisque les étudiant.e.s savent que leur participation est attendue et que s'il.elle.s ne parlent pas souvent, elle les suscitera directement.

Il y en a toujours qui ne répondent pas, donc je vais les chercher individuellement. Au fil du temps, à peu près au 3^e cours, ils comprennent que s'ils ne répondent pas, je vais les chercher individuellement, donc ils finissent par répondre par eux-mêmes (Kocé).

La plupart des participant.e.s précisent qu'ils ciblent parfois un.e étudiant.e directement pour répondre à une question. D'autres, comme François, Zoé, Julie et Barbara choisissent d'interpeller les étudiant.e.s en faisant appel à leur expérience en stage ou à leur vécu.

Je pose des questions ! Et comme je les connais, je connais leur contexte de stage, je peux leur demander « Ok, toi as-tu vu ça? » Je vais beaucoup y aller avec leur expérience. J'ai la chance que le cours que je donne soit collé sur le stage (Barbara).

François, qui enseigne en soins paramédicaux, fait davantage de liens avec le vécu personnel des étudiant.e.s, au besoin. « *Je leur pose des questions pour aller puiser dans leur vécu.*« *"Est-ce que ton grand-père a déjà pris tel médicament? Te souviens-tu ce que ça lui a fait »?"* ». Zoé, de son côté, adopte une approche différente des autres. En fait, elle est la seule à avoir mentionné ne pas procéder par main levée. Presque à tout coup, elle désigne les étudiant.e.s pour répondre aux questions. « *Quand on est en théorie, c'est rare que je fonctionne avec les mains levées. Je vais aller solliciter les étudiants, c'est moi qui donne le tour de parole. Tout le monde va avoir au moins une question dans le cours.* » Utiliser les centres d'intérêts des étudiant.e.s est également une approche gagnante selon Pastel et Kocé comme l'exprime cette dernière.

Je suscite la participation de chacun toujours avec ce qu'ils sont. J'avais un étudiant qui avait des défis au niveau de la langue française, il était très silencieux, mais j'ai remarqué qu'il avait toujours des chandails très stylés, donc je lui posais des questions « C'est qui le designer? » J'y vais tranquillement, mais je vois qu'après, le sourire change (Kocé).

Chaque participant.e aborde donc les questions différemment, mais tou.te.s y accordent une grande importance en classe.

Pour sept enseignant.e.s toutefois, il a été important de préciser que les questions ouvertes sont les plus optimales. Julie mentionne même qu'elle utilise les réponses des étudiant.e.s pour bâtir le cours, tout n'est pas prévu à l'avance, car ce sont les propos des étudiant.e.s qui influencent la manière d'aborder les contenus en classe.

En fait, c'est beaucoup les questions ouvertes! Oui, j'ai du contenu dans mon PowerPoint, mais je vais poser beaucoup, beaucoup de questions ouvertes pour que les étudiants puissent faire des liens entre les concepts ou avec leur expérience vécue. Par exemple, avec un cours sur le deuil, je vais mettre une vidéo et leur poser des questions ouvertes sur le deuil. Moi, je n'ai pas de diapo prévue avec toutes les réponses sur la vidéo, c'est vraiment à partir de l'échange et de la discussion que les contenus sont vus (Julie).

François, quant à lui, utilise régulièrement les questions ouvertes qui suscitent les divergences d'opinions en classe. Ainsi, la participation devient de plus en plus active. « *J'encourage beaucoup le débat. Une de mes phrases préférées en classe c'est« "Qu'est-ce que tu en penses? Élabore, dis-moi ce qu'il y a dans ta tête." Et ensuite je demande qui est d'accord, qui n'est pas d'accord, etc. »*

Bien que la participation active soit recherchée par tous les enseignant.e.s ayant participé à l'étude, il importe pour certain.e.s de respecter le choix et la personnalité des étudiant.e.s moins loquaces. Cela est également favorable pour la relation pédagogique positive selon eux.elles et c'est pourquoi il.elle.s adoptent une approche un peu différente. Pastel, par exemple, suscite la participation de chacun.e à partir de leurs intérêts, mais elle respecte également le besoin de certain.e.s de ne pas s'exprimer. « *En les connaissant, je peux aller les chercher quand c'est leur centre d'intérêt. On le voit aussi dans leur non-verbal, s'ils sont très renfermés, je ne fais pas exprès de les nommer. »* Pour Julie, la stratégie est de cibler un petit groupe de personnes ne s'étant pas exprimé, mais sans les pointer directement.

Je trouve ça toujours embêtant de forcer quelqu'un à parler directement. Mais des fois, je vais utiliser une phrase comme « Est-ce qu'il y a des gens qui ne se sont pas exprimés encore qui souhaiteraient prendre la parole? » « Il y a des gens que je n'ai pas entendus, auriez-vous quelque chose à ajouter? » (Julie).

Pour elle, la participation est importante mais pas au point de rendre un.e étudiant.e mal à l'aise.

À part la stratégie communicationnelle de poser des questions, un des éléments qui est revenu le plus souvent en ce qui a trait à la communication, c'est l'observation des expressions et du langage non-verbal des étudiant.e.s. Selon la moitié des participant.e.s, la communication non-verbale est un atout important

et peut s'avérer très utile pour la relation pédagogique positive en classe. Observer les expressions et le langage non-verbal des étudiant.e.s permet à l'enseignant.e de comprendre et considérer un message. L'enseignant.e peut lui.elle aussi intervenir en utilisant la communication non-verbale. Comme l'explique Chuck, l'observation des expressions et du langage non-verbal des étudiant.e.s soutient l'intervention et la relation. Cela lui permet d'intervenir s'il détecte un message d'incompréhension, de fermeture ou autre par l'expression non-verbale d'un.e étudiant.e, ou encore d'encourager ou de soutenir un.e étudiant.e qui démontrerait en avoir besoin. Pour lui, il importe d'observer le groupe, mais également les personnes qui le composent : « *Il faut toujours être toujours réceptif à leurs signaux. Des fois, si tout le monde travaille en équipe et il y en a un qui est seul les bras croisés, il faut intervenir auprès de lui. Si tu vois un regard perplexe, il faut intervenir aussi* ».

Thalia propose d'ajuster le déroulement de son cours en fonction de ses observations du non-verbal des étudiant.e.s.

Quand je vois qu'ils ne participent pas, que leur non-verbal me dit qu'ils ne sont pas intéressés, qu'ils sont dans la lune, qu'ils font autre chose, qu'ils ne me regardent pas, je comprends que je dois m'ajuster. Avant je posais plus de questions « Qu'est-ce qui vous tente? » mais ça ne fonctionne pas toujours. Donc, maintenant, je propose des choses en fonction de ce que je vois et de ce que je sens dans le groupe (Thalia).

Barbara et Ariane abondent dans le même sens. Elles ajustent leur enseignement au non-verbal des étudiant.e.s. « *J'observe le non verbal très certainement! Moi je garde en tête que j'ai un contenu, mais si je ne le passe pas d'une façon, je le passerai d'une autre façon. Je me fie beaucoup à leur état* » (Barbara).

Des fois, le bruit de criquet en classe, je me dis : « Ok, ça on va revenir! ». Des fois aussi, ils sont juste trop fatigués, donc je vais revenir sur ces contenus une autre fois. Est-ce qu'ils me regardent, est-ce qu'ils hochent de la tête, rient, sourient, etc. Je veux voir qu'il y a une réponse de leur part (Ariane).

Noémie et Marie-Josée, quant à elles, ont mentionné utiliser des stratégies de communication non-verbales afin d'interagir ou d'intervenir auprès de leurs étudiant.e.s. Noémie, par exemple, utilise le déplacement en classe comme moyen d'intervention. « *Moi, j'utilise beaucoup mon corps. Si quelque chose me dérange, je n'arrête pas mon enseignement, je vais me déplacer et aller vers la personne qui dérange, par exemple.* » Du côté de Marie-Josée, la communication non-verbale est un outil particulièrement important avec les étudiant.e.s un peu plus en retrait ou qui ne parlent pas en classe : « *Parfois, avec ceux qui sont plus silencieux, qui vont faire exprès de ne pas avoir le eye contact, et bien, je*

vais faire un petit signe (pouce en l'air) en demande si l'exercice se passe bien et là il va me faire signe que oui ».

Selon ces participant.e.s, la communication non-verbale peut donc s'avérer utile pour comprendre un message, en transmettre un, avoir un bref échange avec un.e étudiant.e ou ajuster son cours.

Finalement, dans un angle d'idée complémentaire, il y a Pastel qui voit son rôle d'enseignante un peu comme celui d'une animatrice. Elle utilise l'humour dans la communication afin de solliciter ou refréner certains échanges.

Moi, j'anime la discussion, donc je vais chercher ceux qui s'expriment peut-être moins, tu sais en étant polie et sensible de ne pas les mettre à l'avant-plan s'ils ne le souhaitent pas. Je vais parfois dire à des gens de laisser les autres s'exprimer en leur disant avec une petite touche d'humour (Pastel).

Ce qui ressort des stratégies communicationnelles abordées par les enseignant.e.s en entretien, c'est que pour avoir une relation pédagogique positive, les participant.e.s utilisent la communication afin de favoriser la participation des étudiant.e.s en classe. Poser des questions (généralement ouvertes), susciter la participation des apprenant.e.s directement ou indirectement, utiliser la communication non-verbale pour intervenir ou comprendre son groupe et animer des discussions, sont les éléments principaux dont nous ont fait part les participant.e.s.

Tableau 4.4 Résultats obtenus concernant les stratégies de communication déclarées des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe

Catégories	Stratégies de communication	Nombre de participant.e.s ayant abordé ce mode de fonctionnement (/12)
Susciter la participation	En s'adressant à un.e étudiant.e	10
	En s'adressant à l'ensemble du groupe	7
	En s'adressant à un petit groupe d'étudiant.e.s	3
Poser des questions	Questions ouvertes	7
	En faisant appel à leur expérience	4
	En se basant sur leurs intérêts	2
Utiliser la communication non-verbale	Observation du non-verbal des étudiant.e.s	6
	Intervenir de manière non-verbale	2
Animer	Animer des discussions en suscitant les silencieux.euses et en refreinant les bavard.e.s	1

4.3.2 Les stratégies pédagogiques

Les stratégies pédagogiques correspondent à un ensemble d'opérations visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques (Messier, 2014). Elles sont composées de techniques et de méthodes d'enseignement (Tremblay-Wragg *et al.*, 2019). Un grand nombre ont été proposées par les enseignant.e.s lors des entretiens semi-dirigés. L'ensemble des enseignant.e.s en utilisent et indiquent que celles-ci favorisent la participation et la motivation de leurs étudiant.e.s en classe. Pour eux.elles, le choix et la variété des stratégies pédagogiques ont une influence directe sur la relation pédagogique positive en classe.

Pour Pastel, mettre les étudiant.e.s en action et varier ses stratégies pédagogiques en classe est un aspect coup de cœur du métier d'enseignant.e.

Ça, c'est mon dada! J'ai une base, mais je m'organise pour que ce ne soit pas juste des notes de cours, je vais pimper les activités. Il faut que les étudiants soient actifs. Après 7-8 minutes de magistral, ils partent. Admettons que j'ai des documents papier, je ne leur donne pas tous en même temps. Ils doivent se lever, être actifs. Je varie les stratégies pédagogiques pour avoir leur participation. Au fil de la session, je vois ce qu'ils aiment ou pas (Pastel).

D'ailleurs, cinq participant.e.s ont mis l'accent sur l'importance de varier leurs stratégies pédagogiques. On peut, dans le discours de la plupart d'entre eux.elles, déceler l'importance accordée à la variété. Pour

Pastel, Barbara, Thalia, Julie et Ariane, il s'agit même d'un élément clé de l'enseignement comme l'exprime cette dernière.

J'essaie de varier beaucoup, beaucoup les activités pour que ça ne se ressemble jamais! Autant d'un cours à l'autre, que dans un même cours. Ce que je veux dire, c'est que les évaluations ne seront jamais les mêmes! Dans les activités, je vais varier beaucoup et m'adapter à ce que j'ai devant moi! (Ariane).

Pour Barbara, il importe de miser sur des stratégies pédagogiques actives. « *Je fais très peu d'enseignement magistral. Ça peut arriver 20-25 minutes par cours de trois heures, mais généralement ça va être des stratégies d'apprentissage actives.* » Mettre les étudiant.e.s en action passe entre autres par des stratégies de jeux de rôle, de mimes, de *sketches* et de jeux variés. Dans ce type de stratégies pédagogiques, les étudiant.e.s sont en action. D'ailleurs, selon Zoé, c'est ce que les étudiant.e.s préfèrent. « *Nous, on fait beaucoup d'activités pratiques, on fait beaucoup beaucoup de jeux de rôle et c'est ce que les étudiant.e.s aiment le plus.* » D'autres stratégies, telles que la classe inversée ou l'enseignement par les collègues sont aussi assez populaires auprès des enseignant.e.s. Ainsi, 8 participant.e.s sur 12 ont mentionné utiliser ces méthodes. Encore une fois ici, les étudiant.e.s sont en action et impliqué.e.s dans l'apprentissage. « *Presque à chaque cours je vais utiliser l'apprentissage par les pairs où je vais distribuer du contenu à une dyade ou en sous-groupe et ils vont être responsables de présenter les contenus à leurs collègues* » (Zoé). Chuck amène les étudiant.e.s à commenter et à analyser le travail de leurs collègues en classe. « *Des fois, je fais aussi de l'enseignement par les pairs. Je prends un pré-test, j'envoie quelqu'un le faire au tableau et ce sont les pairs qui vont corriger.* »

Pour certains enseignant.e.s, que les étudiant.e.s soient en action en se rapprochant le plus possible des tâches concrètes du métier est essentiel. Ces enseignant.e.s planifient des stratégies pédagogiques qui se rapprochent du métier et de la réalité terrain du domaine enseigné. Sarah, qui enseigne en hygiène dentaire, est l'une de celles pour qui c'est très important. Elle utilise donc des stratégies comme le repérage, la recherche en laboratoire et la manipulation de matériel réel comme un crâne humain. Dans ses cours, les étudiantes sont très impliquées. « *C'est plus elles qui travaillent que moi! Moi, je suis là en soutien, pour valider les compréhensions.* »

Les études de cas sont aussi utilisées par plusieurs enseignant.e.s. Pour François, la stratégie gagnante est de faire écrire les études de cas par les étudiant.e.s. C'est aussi une façon de les garder impliqué.e.s et actif.ve.s dans l'apprentissage. « *Je leur fais écrire des études de cas. Ça leur permet d'intégrer les contenus.*

Après, les équipes présentent les études de cas à leurs collègues qui doivent les faire. Je le fais souvent, je l'utilise souvent, ça va super bien! » Pour Noémie, les études de cas sont réelles. Elle amène les étudiant.e.s à travailler sur de vrais dossiers de patient.e.s. « *Je leur remets un vrai dossier de patient que j'ai anonymisé et ils ont un document collaboratif à remplir.* »

Kocé, de son côté, s'assure d'adapter ses stratégies pédagogiques au besoin de chaque apprenant.e. Selon elle, les étudiant.e.s qui travaillent sur un projet d'architecture ont souvent besoin d'éléments concrets pour comprendre, mais les besoins diffèrent d'un.e apprenant.e à l'autre et il importe de répondre à ces différents besoins.

Des fois je vais "taper" au sol des informations graphiques pour les aider. D'autres, ça va être avec des images qu'ils vont comprendre, donc je vais sur Google et je trouve une image pour répondre à leurs questions. Et d'autres ont besoin de toucher aux matériaux, donc on va à la matériathèque (Kocé).

Afin de sensibiliser les étudiant.e.s à certains sujets abstraits ou délicats, Julie, qui enseigne en travail social, utilise à l'occasion les stratégies d'enseignement comme celles proposées dans l'ouvrage sur les techniques d'impact de Danie Beaulieu (2006).

J'utilise un peu aussi les techniques d'impact pour aborder certains sujets plus délicats. Comme pour illustrer la résilience, il y a la technique d'impact des deux briquets. Il y a un briquet que tu immerges dans l'eau donc la flamme n'allume plus, ça représente la personne aidée, mais si tu mets un briquet allumé juste à côté, là c'est l'intervenant, ben la flamme rallume (Julie).

Encore une fois ici, la stratégie pédagogique choisie est bien en lien avec le métier enseigné.

Finalement, les stratégies telles que les quiz *Kahoot*, les discussions de groupe, les débats, l'observation, la création de schéma conceptuel et le travail en sous-groupe, ont également été mentionnées par plusieurs. L'enseignement magistral, quant à lui, n'est pas ressorti bien souvent, bien que certain.e.s enseignant.e.s aient mentionné l'utiliser. Toutefois, les enseignant.e.s qui ont parlé de l'enseignement magistral, ont mentionné la notion de temps, c'est-à-dire l'importance de limiter le temps d'enseignement magistral. « *Il n'y a jamais un deux heures où je fais de la discipline, du magistral, tout le monde est malheureux dans ce temps-là!* » (Thalia).

Tableau 4.5 Résultats obtenus concernant les stratégies pédagogiques déclarées des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe

Catégories	Stratégies pédagogiques	Nombre de participant.e.s ayant abordé ce mode de fonctionnement (/12)
Utilisation de stratégies variées à l'intérieur d'un cours		5
Stratégies pédagogiques actives	Jeux de rôle	6
	Mimes	6
	Sketches	6
	Jeux variés	6
Coconstruction des apprentissages	Classe inversée	3
	Apprentissage par les collègues	4
Tâches concrètes du métier enseigné	Manipulation de matériel réel	4
	Études de cas réels	
	Exercices pratiques réels	
Magistral	Temps limité, le moins possible	9
Autres	Quiz	8
	Travail en sous-groupe	8
	Kahoot	5
	Débat	2
	Observation	2
	Création de schéma conceptuel	2
	Techniques d'impact	1
	Adapter au besoin de l'apprenant.e	1

4.3.3 Les stratégies relationnelles

Les stratégies relationnelles réfèrent à un ensemble d'opérations soutenant la relation et se caractérisant par des comportements ou des attitudes visant à démontrer de l'ouverture, du respect et de la bienveillance (Chassé, 2006). Est considéré, comme stratégie relationnelle dans la présente étude, tout comportement visant une finalité se rattachant aux bienfaits de la relation pédagogique positive et aux éléments clés qui influencent la réussite scolaire. Tel que mentionné dans le deuxième chapitre, les stratégies relationnelles sont rarement décrites concrètement dans les études en éducation. Lors des entretiens, nous avons tenté d'identifier les stratégies relationnelles utilisées par les enseignant.e.s afin de favoriser une relation pédagogique positive dans leur classe. Plusieurs des stratégies abordées par les enseignant.e.s font référence aux différentes thématiques du cadre conceptuel de cette recherche alors que d'autres ne s'y rattachent pas spécifiquement. Dans cette section, nous présentons les stratégies

relationnelles visant les finalités suivantes : 1- soutenir les apprenant.e.s, 2- reconnaître les compétences de chacun.e, 3- valoriser les étudiant.e.s, 4- miser sur la coopération et 5 – favoriser la motivation. Ensuite, nous présenterons 6- une stratégie relationnelle émergente visant simplement à favoriser un climat favorable à la relation pédagogique positive en classe.

4.3.3.1 Soutenir les apprenant.e.s

Les participant.e.s à l'étude ont mentionné soutenir les étudiant.e.s de différentes façons et sous différents aspects : soutien individuel (à l'étude et à l'apprentissage de la matière, à l'organisation de son étude et de sa façon de travailler, soutien moral). Pour ce faire, il.elle.s offrent de nombreuses périodes de disponibilités aux étudiant.e.s. Pour chacune de ces formes de soutien, les participant.e.s recourent à différentes stratégies que nous présentons en détail. Dans tous les cas, le soutien reste dans les limites du rôle de l'enseignant.e, c'est-à-dire qu'il.elle s'en tient au soutien lié à l'apprentissage et au cheminement scolaire de l'apprenant.e.

Huit enseignant.e.s ont parlé du soutien individuel qu'ils.elle.s offrent à leurs étudiant.e.s et qui consiste à prendre du temps avec l'étudiant.e individuellement afin de l'accompagner dans l'apprentissage et de répondre aux différents besoins de chacun.e. Pastel, par exemple, s'assure de soutenir les apprenant.e.s là où il.elle.s en ont besoin lors des cours pratiques : « *Je fais du soutien individuel, je me promène et j'offre de l'aide personnalisée en voyant où ça accroche quand ils sont en application* ». Julie offre également de la rétroaction à la suite des interventions pratiquées en classe, lors de mises en situation.

Je vais offrir de la rétroaction personnalisée à leurs interventions. Je me promène d'une intervention à l'autre et ensuite je leur envoie une capsule audio en leur disant ce que j'ai vu, ce à quoi je les invite à faire attention pour l'examen final, etc. Et vraiment, les étudiants vont me répondre, me dire merci, c'est très apprécié (Julie).

Zoé, quant à elle, prévoit un cours complet pour rencontrer chaque étudiant.e individuellement.

Il y a toujours un cours dans la session où il n'y aura pas de cours à l'horaire, mais durant lequel je vais rencontrer tous les étudiants en individuel pour faire un retour sur comment ça se passe dans la session, l'évolution. Souvent, c'est un lieu pour discuter de la motivation. Je le fais souvent à la mi-session, quand je sais qu'il y a un petit creux de vague (Zoé).

Cette rencontre vise donc à faire un suivi sur le cheminement scolaire, mais également sur la motivation de l'étudiant.e. Pour Ariane, le soutien individuel passe par le fait de s'assurer de la compréhension des contenus de cours, au-delà des évaluations écrites.

Des fois, il y a des étudiantes pour qui c'est vraiment difficile à l'écrit. Elles passent à 60-62 % Donc là, je les fais venir dans mon bureau et je leur dis : « Ok là, parle-moi du programme éducatif ». Et là, elles me parlent et je vois qu'elles ont tout compris. Je vais donc y aller oralement aussi et revoir les examens à l'écrit pour les accompagner, pour qu'elles arrivent à le faire aussi à l'écrit (Ariane).

Ariane ne modifie pas les notes d'examen à la suite de ces rencontres, mais elle guide les étudiant.e.s pour les prochaines évaluations. Sarah, de son côté, peut parfois soutenir les étudiant.e.s dans des démarches autres que scolaires mais se rapportant au métier enseigné : « Ça me fait plaisir d'aider les étudiantes dans certaines démarches, comme pour une entrevue, par exemple. Ça ne fait pas partie de nos responsabilités, mais ça me fait vraiment plaisir ». Dans le cas de Barbara, il lui arrive de prendre les devants afin de s'informer du bien-être d'un.e étudiant.e. Au besoin, elle le.la réfère ensuite au service psychologique de l'institution, mais elle considère qu'il est de son devoir de faire des suivis auprès de certain.e.s étudiant.e.s.

Tu vois, l'autre fois, j'ai une étudiante qui a manqué deux cours et je l'ai rencontrée plus tard à la cafétéria. Je lui ai écrit un petit mot en lui disant « j'espère que tu vas bien » je ne l'ai pas blâmée du fait qu'elle était absente, je me suis demandé si elle allait bien. Et finalement, ça s'est avéré que non, elle n'allait pas bien, et je l'ai référé au centre d'aide, au soutien psychologique (Barbara).

Finalement, dans certains départements, le soutien individuel est valorisé et soutenu par le collègue comme c'est le cas pour Noémie qui détient une tâche en ce sens : « Je suis responsable du projet d'aide à la réussite dans notre département, ce sont des suivis individuels. J'ai 0.2 ETC (représente 20% d'une tâche complète) qui m'est donné pour du soutien individuel ». Le soutien individuel est pratiqué de diverses façons, mais dans tous les cas, selon le discours des participant.e.s, il est fort apprécié par les étudiant.e.s et il favorise par le fait même la relation pédagogique positive en classe.

Une autre forme de soutien dont nous ont fait part certains enseignant.e.s, c'est le soutien à l'organisation et à l'étude. Noémie, par exemple, offre des outils d'organisation aux étudiant.e.s afin de les aider : « Je leur offre des échéanciers à cocher. Donc, ceux qui ont de la difficulté à s'organiser, ils ont un outil. Ceux qui ne veulent pas l'utiliser, c'est correct! ». Elle prend également le temps d'outiller les apprenant.e.s sur la manière d'étudier et d'apprendre.

Moi, je leur donne un cours sur les stratégies d'apprentissage : comment étudier. J'ai un guide qui s'appelle GRE, là-dedans j'ai mis tout plein d'outils : comment se faire un horaire d'examen, comment bien répartir le temps dans la session, etc. Je prends toujours deux cours dans la première session pour le faire (Noémie).

Sarah abonde dans le même sens.

Des fois, ils ne savent pas comment étudier. Plusieurs vont lire seulement ou écouter. Je leur montre plein de façons pour apprendre, mémoriser, etc. Je leur donne des exemples en début de session : un tableau, un schéma, des notes trouées, écrire tout ce que vous reprenez du cours sur une feuille blanche (gestion mentale), etc. C'est aidant pour elles (Sarah).

François, quant à lui, a créé du matériel d'études qui rejoint les apprenant.e.s et fait des suivis au besoin.

Je leur fais des petites capsules de calcul sur TikTok. Il faut les rejoindre où ils sont. Je fais des calculs et je les résous. Je crée aussi des exercices auto-gérés sur certaines plateformes et les étudiants peuvent les recommencer autant de fois qu'ils veulent. Si un étudiant refait plusieurs fois l'exercice et qu'il a toujours 40 % par exemple, je reçois une notification, et là, je peux faire une intervention personnalisée (François).

Zoé offre également du soutien à l'organisation et à l'étude à ses étudiant.e.s, mais elle se soucie particulièrement des étudiant.e.s ayant droit à certaines ressources au collège.

On a plusieurs étudiants avec des mesures d'accommodement et j'essaie de les soutenir dans l'utilisation de ces mesures-là. Parce que plusieurs y ont accès mais ne les utilisent pas. Je m'assure de bien lire leur dossier et de connaître leurs mesures. Si je vois qu'ils sont en difficulté, des fois, je vais les relancer là-dessus (Zoé).

Le soutien à l'étude et à l'organisation a été abordé par 7 participant.e.s sur 12.

Le soutien moral a été abordé par trois enseignant.e.s, dont deux qui n'ont pas parlé des autres formes de soutien. Pour eux.elles, c'est donc le soutien moral qui semble primer en classe pour avoir une relation pédagogique positive. Les participant.e.s ont partagé avec nous certaines expériences vécues qui démontrent leur manière de soutenir moralement les étudiant.e.s au besoin. Marie-Josée, par exemple, s'est montrée disponible pour un étudiant étranger qui était seul au Québec pendant la pandémie.

On a des fois des étudiants français qui viennent étudier chez nous et l'année de la pandémie a été très difficile pour certains. Un étudiant m'avait écrit pour me dire que ça n'allait pas du tout. On a fait un zoom. Je n'ai pas senti qu'il avait des idées noires, il était plutôt désorganisé et ne savait plus comment s'organiser. Donc, il avait simplement besoin de soutien par rapport

à ça. Je peux comprendre que ça peut rendre dingue d'être seul entre quatre murs (Marie-Josée).

Chuck demeure aussi disponible pour des étudiant.e.s qui semblent avoir besoin de discuter et d'être entendus : « *Si je vois un étudiant, par exemple, les yeux pleins d'eau, je vais lui dire de venir avec moi, on va prendre le temps de sortir de la classe et de jaser un peu* ». Pour Ariane, il est primordial de rester dans les limites du rôle éducatif. Toutefois, elle prend le temps d'écouter et d'accompagner les étudiant.e.s.

Dans certains cas, je vais référer à des ressources. Je vais les écouter, mais ce n'est pas mon rôle de les accompagner dans leurs moments de vie plus difficiles. On ne peut pas tout prendre. Notre rôle, c'est de ne pas dépasser cette limite-là. On a le devoir d'être présent et disponible, mais après, on réfère aux experts. Mais je prends le temps de valider. Quelles sont tes attentes, pourquoi tu me dis ça à moi? Et des fois c'est finalement pour voir si on peut repousser une remise, etc. (Ariane).

Écouter, mais ramener au cadre pédagogique et voir ce qu'on peut faire pour accompagner l'étudiant.e dans son cheminement scolaire et ses apprentissages, est la méthode qu'adopte Ariane au besoin.

Finalement, un des éléments les plus abordés au sujet du soutien a été la disponibilité de l'enseignant.e. Les 12 participant.e.s ont mentionné qu'il était important, pour soutenir les étudiant.e.s, d'être disponible et ce, de plusieurs manières pour maintenir une relation pédagogique positive. La plupart se montrent disponibles sur des plateformes telles que *Teams, Zoom, Omnivox* et autres. Les enseignant.e.s sont aussi disponibles pour des rencontres en personne, au besoin, et la majorité disent répondre rapidement aux messages reçus. Pour Kocé par exemple, la disponibilité est primordiale et les plateformes servent pour les communications et les suivis de groupe : « *Ils peuvent toujours m'écrire. Je fais aussi un groupe privé Messenger. J'y indique toujours ce qu'il y a à faire cette semaine. Ils peuvent en tout temps m'écrire des questions sur le groupe. Je suis très accessible* ». François est également un adepte des plateformes de communication et il invite ses étudiant.e.s à faire appel à lui.

Ils savent que s'ils ont des questions, ils peuvent m'écrire un courriel ou me rejoindre par Teams. J'ai créé des canaux dans Teams pour que les étudiants posent leurs questions. Ça peut être des rencontres individuelles aussi! Je prends parfois les devants pour rencontrer les étudiants, si je vois qu'il y a une baisse de rendement (François).

Teams est également la plateforme qu'utilise Ariane pour les échanges avec ses étudiant.e.s.

Je suis une enseignante très disponible! Souvent les étudiants m'écrivent sur Teams pour valider leur compréhension, poser des questions et on peut prendre rendez-vous. Je ne pense pas qu'il y a une journée en huit ou neuf ans que je n'ai pas reçu un message d'un étudiant. Ils le sentent cette disponibilité-là! (Ariane).

Au-delà des temps de disponibilités, l'accessibilité et le délai de réponse semblent importer comme l'explique Marie-Josée : « *Ils savent que je suis toujours disponible à mon bureau. Normalement en 24 h, j'ai répondu aux MIO. La veille d'un examen, je réponds encore plus vite. Je demeure toujours accessible* ». Tous les enseignant.e.s sont de cet avis, mais certain.e.s se fient davantage aux heures de disponibilités exigées par le collège. C'est le cas de Sarah et de Noémie. Cette dernière demeure disponible dans les heures affichées à l'horaire et répond à ses messages trois fois par jour à des moments précis. Les étudiant.e.s en reçoivent l'information au préalable et savent donc à quoi s'attendre : « *Au collège, c'est cinq heures de disponibilités par semaine, mais moi je fonctionne aussi avec rendez-vous sur Moodle. J'offre plusieurs plages horaires. Sinon c'est les MIO, ils savent que je prends toujours mes MIO à 8 h, à 12 h et à 16 h* ».

À la lumière de ces témoignages, nous pouvons constater que différentes formes de soutien sont mises de l'avant par les enseignant.e.s, mais que dans l'ensemble, il est important de demeurer dans le cadre du rôle pédagogique.

4.3.3.2 Reconnaître les compétences de chacun.e

Lors des entretiens, nous avons demandé aux participant.e.s comment il.elle.s faisaient pour reconnaître et mettre en lumière les connaissances et les compétences des apprenant.e.s. À l'amorce d'un cours, parfois, les étudiant.e.s détiennent déjà de l'expérience dans le domaine enseigné, ou encore, ont des connaissances connexes pouvant être mises de l'avant en classe. Selon les participant.e.s, reconnaître les compétences des étudiant.e.s est à la fois profitable au cours lui-même et à la relation puisque l'étudiant.e se sent reconnu.e et compétent.e. Les enseignant.e.s ont évoqué leur façon de faire pour mettre en lumière les compétences, les connaissances et les expériences des étudiant.e.s en classe.

Cinq d'entre eux invitent les étudiant.e.s à aider leurs collègues lorsqu'il.elle.s sont avancé.e.s ou lorsqu'il.elle.s détiennent des connaissances ou des compétences dans le domaine enseigné. Sarah, par exemple, utilise la stratégie du jumelage positif et met ces étudiant.e.s avancé.e.s en équipe avec des apprenant.e.s qui ont plus de difficultés : « *Je peux les cibler et les mettre en équipe avec certains qui ont*

plus de difficultés ». Kocé, quant à elle, va parfois littéralement demander à un.e étudiant.e d'expliquer le contenu à un.e collègue.

Des fois, un étudiant vient me voir parce que c'est plus difficile et alors je demande à un au re étudiant : « Hey, veux-tu m'expliquer ce que tu disais tantôt, c'était vraiment clair et bien expliqué. » Alors là, l'étudiant explique et ça peut créer un petit lien entre les deux et ils continuent de discuter (Kocé).

Cette façon de faire vise donc également à installer une certaine relation entre les étudiant.e.s du groupe.

La stratégie la plus employée afin de reconnaître les compétences de chacun.e est de demander aux étudiant.e.s de partager leur opinion ou des anecdotes en lien avec les contenus enseignés (7/12). De cette façon, il.elle.s peuvent mettre en lumière leurs connaissances en les partageant avec leurs collègues de classe. Pour Barbara, qui enseigne en petite enfance, toute forme de connaissances et d'expérience mérite d'être soulignée et utilisée en classe.

Je fais référence à ceux que je sais qu'ils ont de l'expérience en camp de jour, en service de garde ou qui enseignent le ski, par exemple. Ou même des fois, une expérience en service à la clientèle, on peut faire du pouce en demandant comment ils accueillent le client et faire un lien avec l'accueil d'un parent en CPE, par exemple (Barbara).

Ariane et Noémie créent le lien avec les étudiant.e.s qui viennent de l'étranger en faisant référence à l'expérience vécue dans leur pays.

Je valorise leur compétence en réinvestissant leurs anecdotes! Faire référence à leur expérience antérieure et leur demander comment eux ils faisant dans leur pays, par exemple. Ils ont une réalité super intéressante à aller rechercher dans toute leur expérience de vie! (Ariane).

Une autre stratégie vise à demander à certain.e.s étudiant.e.s de répondre à des questions plus complexes. Quatre participant.e.s ont évoqué faire appel à celle-ci. François utilise cette stratégie mais laisse d'abord les autres s'exprimer afin de ne pas les décourager de prendre la parole : « *Je les sollicite pour répondre aux questions, mais après avoir laissé le temps aux autres de répondre. Sinon, les autres seraient toujours découragés* ».

Finalement, Julie a expliqué adopter une « *approche appréciative* ». Concrètement, elle se concentre sur les forces des étudiant.e.s et s'efforce de les utiliser et de les mettre en lumière.

Je vais toujours me demander c'est quoi les forces des individus qui sont devant moi. Comme par exemple, un étudiant qui est super fort en informatique, ce matin, je n'étais plus capable de zoomer, et bien « Alexis pourrais-tu me donner un coup de main stp? ». J'ai aussi utilisé le travail d'un étudiant pour une carte conceptuelle, c'est son travail que j'ai utilisé et que j'ai mis de l'avant. Un autre exemple, j'ai filmé des jeux de rôle entre étudiants et j'ai demandé à une adjointe administrative de faire un verbatim de la mise en situation. Et donc, les étudiants vont avoir à utiliser ce verbatim qui est l'intervention de leurs collègues qui était une super intervention! Donc, quand les étudiants font des trucs chouettes je vais essayer de les donner en modèle (Julie).

Ainsi, les compétences des étudiant.e.s sont mises à profit en classe.

4.3.3.3 Valoriser les étudiant.e.s

Nous venons tout juste de présenter différentes manières de reconnaître et de mettre en lumière les compétences des étudiant.e.s. Un peu dans le même sens, les participant.e.s ont tous partagé différentes stratégies auxquelles il.elle.s recourent afin de valoriser les étudiant.e.s. Contrairement à la finalité précédente qui était orientée sur les connaissances et les compétences des étudiant.e.s dans la thématique du cours, cette forme de valorisation vise à reconnaître leur implication, leurs efforts et leur participation en classe de même que des attitudes positives qu'il.elle.s manifestent.

Neuf participant.e.s ont mentionné faire du renforcement positif et féliciter les étudiant.e.s pour leurs interventions et leur participation en classe. Pour Noémie, il est important d'ailleurs de souligner les efforts et non seulement la performance des étudiant.e.s : « *Je valorise le progrès, pas juste la performance. Des fois, je vais leur dire : "Hey, la dernière fois là, ça c'était moins réussi et là, te rends-tu compte, tu l'as bien réussi?!"* ». Julie abonde dans le même sens en soulignant la participation et l'investissement lors de certaines activités d'apprentissage telles que les jeux de rôles.

Je vais toujours prendre le temps devant tout le groupe de souligner le courage quand ils font des jeux de rôle. Je salue le courage des gens qui osent se lever de leur chaise et de venir en avant. C'est une façon de souligner l'effort (Julie).

Pour Zoé, c'est aussi l'effort qui prime et non pas la performance. Même si les étudiant.e.s ne donnent pas tout à fait la réponse attendue, elle trouve important de faire du renforcement positif.

En classe, je vais toujours renforcer ce qu'un étudiant vient de dire. Des fois, ce n'est pas toujours évident, mais je vais toujours essayer un peu de valider ce que l'étudiant vient de dire.

Je ne veux pas que l'étudiant après se dise qu'il n'aurait pas dû dire ça. Je vais donc valider et le féliciter évidemment (Zoé).

Elle se soucie du sentiment de l'étudiant.e et de son envie de vouloir s'exprimer à nouveau. D'ailleurs, elle prend également le temps de féliciter ses étudiant.e.s à l'écrit. Ainsi, au cours de la session, chacun.e recevra une note écrite afin de souligner un élément positif de son rôle d'étudiant.e. L'équité à l'égard des apprenant.e.s en classe et la pertinence du commentaire envoyé sont importantes pour Zoé.

Entre les cours, j'utilise dans Teams la fonction compliment qui envoie un genre de badge avec une image, des qualificatifs. Donc, souvent entre les cours, si j'ai observé quelque chose pendant le cours, je vais leur envoyer un petit compliment et les remercier. Je remarque que quand je le fais, ça vient mousser ce comportement que j'ai noté. Par exemple, pour une étudiante plus timide, si je souligne qu'elle a levé la main, bien elle va le faire plus souvent, ça va la stimuler à le refaire. Tout le monde va en avoir un dans la session, un petit compliment. Mais je ne fais pas un compliment pour faire un compliment, je veux qu'il soit significatif (Zoé).

Noémie utilise également ce genre de stratégie et mise elle aussi sur l'authenticité des félicitations envoyées : « *Des fois, j'envoie des communiqués, des messages de félicitations pour souligner la différence et l'amélioration en cours de session. Je le fais quand c'est vrai! Sinon ça perd de son sens!* ». Sarah, de son côté, tient à féliciter les étudiant.e.s pour leurs questions, mais également pour leur travail lors des cours pratiques en soulignant leur bons coups : « *Parfois, en répondant aux questions, j'en profite pour les féliciter. Quand ils travaillent en bouche, je mentionne toujours un bon coup à chaque fois. Je nomme des choses à améliorer, mais toujours un bon coup dans la rétroaction aussi* ». Thalia également utilise fréquemment le renforcement positif, mais elle s'inspire de ce qu'elle connaît des étudiant.e.s ou de leurs interventions précédentes afin de susciter leur participation et de pouvoir les valoriser : « *Je vais beaucoup les féliciter! Je choisis celles qui ont les mains levées et je vais parfois les chercher en fonction de leur expérience. Je me souviens de ce qu'ils ont dit au dernier cours et j'essaie de réinvestir et valoriser ça* ».

Pour François, le renforcement positif s'accompagne d'une mise en avant-plan de la réussite de l'étudiant.e. En fait, il va lui demander de partager cette réussite ou sa façon de faire avec le reste du groupe en guise d'exemple et d'inspiration : « *Je vais les féliciter! Et quand ils font une super bonne intervention, je vais leur demander d'expliquer aux autres comment ils ont fait quand on fait la rétroaction en grand groupe* ».

Pour Marie-Josée, la valorisation des étudiant.e.s passe, entre autres, par l'importance de leur faire vivre des réussites. Elle veut que les apprenant.e.s se sentent capables de réussir en classe : « *Je veux vraiment*

qu'ils sentent qu'ils sont capables de le faire. Je leur dis souvent "On mange ça comment un éléphant? Une bouchée à la fois!". Pour moi, que l'étudiant vive une réussite, c'est important ». Cette enseignante insiste également sur l'importance de valoriser les questions que posent les étudiants : « Jamais pour une question qui m'est posée je vais dire : "Ben voyons, on vient d'en parler!" Jamais ! Ça va toujours être : "C'est une excellente question" ou "Je suis contente que tu poses la question". Je valorise les questions! ». Julie abonde dans le même sens.

Pour Ariane, Noémie et Zoé, remercier les étudiant.e.s pour leur participation et les partages faits en classe est pratique courante.

Je remercie toujours les étudiants en fin de cours, mais je les invite aussi à se remercier entre eux quand on fait des jeux de rôle. Alors des fois ils font un genre de salue comme au karaté haha! Et même chose quand il y a du partage plus au niveau personnel (Zoé).

Aria e mentionne : « Je vais les remercier beaucoup aussi. C'est quand même du temps de partage, je vais donc prendre le temps de les remercier pour leurs interventions ».

Finalement, une manière un peu plus ludique d'encourager les étudiant.e.s qui deux enseignantes ont partagée avec nous est le lancer du chocolat. C'est une façon concrète d'encourager et de valoriser les étudiant.e.s.

Quand je trouve qu'il y a une intervention vraiment pertinente, ça peut être une question, une réponse à une question, une anecdote, j'ai toujours un petit sac de chocolat et je les lance! C'est le genre de petit luxe qu'ils ne se permettent pas toujours et ils sont extrêmement reconnaissants. Et ça peut arriver que j'oublie mon sac de chocolat, alors là, je prends de notes et je m'en rappelle que je dois un chocolat! Pour vrai, ça fonctionne tellement! Ça fait rire et ça aide au niveau de la participation (Ariane).

En plus de valoriser les apprenant.e.s, cette intervention que partage Noémie apporte également du plaisir en classe.

4.3.3.4 Miser sur la coopération

Le modèle de St-Germain (2016) mise sur la coopération en classe. Ayant inspiré le cadre conceptuel de cette étude, nous souhaitons savoir de quelle manière les enseignant.e.s interrogé.e.s procèdent pour établir cette coopération favorisant la relation pédagogique positive en classe.

Ce qui ressort le plus concernant la coopération, c'est le partage de pouvoir entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s (5/12). Avec Noémie, les étudiant.e.s sont appelé.e.s à coconstruire le savoir et à participer au développement de la connaissance en classe.

Des fois, je leur fais faire des recherches sur des sujets que je connais moins. Ils peuvent le faire dans leur langue et des fois j'ai des références espagnoles. Je veux que tout le monde participe à la recherche, à la construction du savoir. Ensuite, moi je fais aller valider que les sources viennent de données probantes (Noémie).

Pour Julie, le partage de pouvoir et la coopération passent par les décisions que doivent prendre les étudiant.e.s pour certaines évaluations. Rappelons-nous d'ailleurs, qu'en ce qui concerne le fonctionnement des enseignant.e.s interrogé.e.s, 9 sur 12 ont mentionné impliquer les étudiant.e.s dans certaines prises de décisions.

Pour moi, c'est définitivement de leur donner du pouvoir. Choisir la méthode d'évaluation (à l'oral ou à l'écrit), choisir les équipes, leur demander quelles sont leurs attentes et adapter ma démarche à partir de leur préoccupation, etc. (Julie).

Pour François, partager le pouvoir, c'est aussi reconnaître sa responsabilité d'enseignant en ce qui a trait à la transmission des contenus ou des enseignements. Pour lui, il est important de faire équipe et de travailler conjointement avec le groupe afin de favoriser les apprentissages.

Ils doivent faire leur part et moi je fais la mienne. Si, par exemple, il y a un exercice qu'ils ont tous manqué, on ne passe pas au suivant, il faut comprendre. Ça veut dire que quelque chose dans l'enseignement n'était pas clair ou n'a pas été compris. Donc, on va travailler ensemble! (François).

Pour Marie-Josée, la coopération, c'est la clé de l'enseignement. Elle répète à quelques reprises (quatre fois) dans l'entrevue qu'elle est un outil pour les apprenant.e.s. Pour elle, l'enseignement est aussi un travail d'équipe. Comme François, elle remet en question régulièrement son enseignement et son approche dans le but de maximiser les apprentissages des étudiant.e.s.

Moi, tout ce que je veux, c'est collaborer. Je suis là pour eux, on travaille ensemble, je suis leur outil. Je fais partie du groupe classe. Pour moi, un examen, par exemple, c'est un travail d'équipe : ça me permet de voir si j'ai bien enseigné! Et plus on interagit, plus on devient comme une famille (Marie-Josée).

Favoriser la coopération peut également se faire par l'instauration d'un climat propice à celle-ci pour trois des participant.e.s. Pour Pastel, c'est en évitant la relation hiérarchique. Elle dit se laisser influencer et guider par le groupe, elle n'impose aucune façon de faire. Elle voit l'enseignement comme une relation de coopération en tout temps : enseigner c'est coopérer, tout le monde travaille ensemble dans un même but. Du côté de Chuck, c'est dans un climat de discussion, d'ouverture, d'échanges et de débats que la coopération prend place. Il aborde le sujet du socioconstructivisme, qui est à la base de son approche d'enseignant. Finalement, pour Barbara, c'est en évitant le climat de performance en classe qu'on peut coopérer avec ses étudiant.e.s et créer une relation pédagogique positive.

Je ne leur demande pas d'être en mode performance. Je pense que c'est par le climat que j'installe que la coopération s'installe. Je me promène, je leur pose des questions, je vais les aider! Je vais les aider à trouver des réponses et à cheminer. Je ne les mets pas dans un contexte de performance à tout prix (Barbara).

Finalement, pour Noémie, la coopération peut parfois sortir du contexte de classe. En fait, elle les invite à prendre part à des activités de bénévolat auxquelles elle participe, ce qui peut favoriser la coopération enseignant.e-étudiant.e sur différents projets.

4.3.3.5 Favoriser la motivation

La dernière thématique abordant les stratégies relationnelles décrite par Langevin (1996) concerne la motivation des apprenant.e.s. Nous avons demandé aux participant.e.s s'il.elle.s pensaient avoir une influence sur la motivation des étudiant.e.s en classe et les 12 ont répondu favorablement à cette question. Cinq enseignant.e.s ont toutefois précisé qu'il.elle.s n'étaient pas les seul.e.s responsables de cette motivation, qu'une part de celle-ci appartenait à l'étudiant.e, mais qu'effectivement, comme enseignant.e, il.elle.s ont un rôle à jouer sur leur motivation.

Pour quatre de ces participant.e.s, il s'agit d'abord d'être motivé.e soi-même comme enseignant.e afin de motiver les étudiant.e.s, comme l'exprime Kocé : « *Il faut que je sois motivée en avant pour qu'eux soient motivés. Si moi je ne suis pas motivée, même s'ils le sont, ils vont finir par ne plus l'être* ». Sarah mentionne que dans les évaluations des enseignements qu'elle reçoit, ce principe revient souvent. « Ça revient souvent dans les évaluations des enseignements. Les étudiant.e.s disent que puisque je transmets ma passion, par mon ouverture, ça les motive davantage! »

Dans la section de la valorisation des étudiant.e.s, nous avons mentionné que deux enseignantes lançaient parfois des chocolats à leur étudiant.e.s pour les valoriser. Il semblerait que cela contribuerait également à motiver les apprenant.e.s. Deux autres enseignantes ont fait mention de ce genre d'attentions spéciales afin de motiver les étudiant.e.s en classe. Pour ces deux participantes toutefois, il s'agit d'une plus grande variété dans les attentions spéciales accordées aux étudiant.e.s.

Moi, je pense qu'on est un des plus grands acteurs dans la motivation des étudiants. Moi, j'apporte souvent des petits bonbons, des collations, préparer du café, etc., quelques fois dans la session...! C'est toujours les cours où il y a le plus de participation. Je vais mettre de la musique aussi et essayer de rendre ça motivant! (Zoé).

En ce qui concerne l'enseignement des contenus, 8 enseignant.e.s sur 12 ont proposé certaines stratégies favorables à la motivation. Pour Chuck, mettre les apprenant.e.s en action dans des activités d'apprentissage concrètes est gage de motivation. Pour Sarah, Ariane, Marie-Josée et François, faire des liens entre les contenus enseignés et le métier est l'élément le plus important afin de soutenir la motivation des apprenant.e.s : « J'essaie toujours de rendre mes cours les plus intéressants et les plus engageants possible en contextualisant : voici ce qu'est la vraie vie ! Voici comment ça se passe pour vrai » (François). Sarah affirme même que d'être en contexte réel du métier enseigné pour apprendre motive les étudiant.e.s à vouloir aller plus loin dans les connaissances à acquérir.

Quand on fait beaucoup de liens avec la pratique, avec la clinique, avec mon expérience personnelle, avec les cas que j'ai vécus, ça les motive à en connaître davantage et, des fois, ils posent des questions pour aller encore plus loin! Le lien que je fais avec mon expérience crée cette motivation à en connaître davantage (Sarah).

Pour trois autres enseignant.e.s, c'est par la pertinence et la variété des stratégies pédagogiques proposées que l'enseignant.e peut soutenir et favoriser la motivation des étudiant.e.s en classe.

Je favorise la motivation de manière indirecte, par les stratégies d'apprentissage que je mets en place, la variété et l'équilibre que j'installe. Les travaux aussi qui sont authentiques et liés directement à la réalité du milieu de travail, c'est gagnant. Faire des travaux qui ne sont pas anodins, qui sont porteurs de sens, je pense que ça fait une différence aussi (Barbara).

Que les stratégies pédagogiques apportent de la nouveauté, qu'elles sortent les étudiant.e.s de leur zone de confort est important selon Julie pour favoriser leur motivation.

Finalement, encourager les étudiant.e.s et souligner leurs points forts seraient également des aspects motivants selon trois enseignantes interrogées. Kocé s'assure de souligner les bons coups des apprenant.e.s, même si ce n'est pas toujours parfait. Pour elle, il y a toujours du positif à souligner dans le travail ou dans les interventions des apprenant.e.s. Noémie, un peu dans le même sens, utilise un tableau d'honneur afin de souligner le travail de ses étudiant.e.s.

Des fois, je fais un tableau d'honneur des changements que j'ai vus chez les étudiant.e.s. Un tableau des bons coups! Je ne nomme pas toujours les personnes, mais ils se reconnaissent. Je fais toujours des choses aussi dans la semaine de la persévérance scolaire. Je vais reconnaître leurs bons coups (Noémie).

Ariane, quant à elle, fait à l'occasion ce qu'elle appelle des discours d'encouragement.

Je vais faire beaucoup des discours d'encouragement. Tu sais, ça a l'air niais mais réalisez-vous qu'on est à la mi-session, réalisez-vous que... que je sais que vous êtes fatiguée pis c'est correct, mais il reste juste deux semaines, etc. Et il y en a q i « e disent : "Hey madame ça fait tellement du bien!" Réalisez-vous que vous êtes un modèle pour vos enfants ! etc. (Ariane).

Les enseignant.e.s ont proposé diverses manières de favoriser la motivation de leurs étudiant.e.s et, pour certain.e.s, cela passe par l'humour et également par le dynamisme (4/12). Qu'importe les moyens mis en place pour motiver les étudiant.e.s, les 12 enseignant.e.s considèrent effectivement avoir une influence sur cette motivation en classe.

4.3.3.6 Utiliser une stratégie relationnelle émergente

Une stratégie relationnelle, un peu plus indirecte, dont ont fait part quatre enseignant.e.s concerne l'aménagement du local de classe. Pour Barbara et François, s'asseoir avec les étudiant.e.s permet une certaine proximité qui favorise la relation pédagogique positive.

Je m'assoie au même niveau que les étudiants, avec eux, en cercle. Je ne suis pas à mon bureau en avant de la classe. Je me promène aussi. C'est important pour moi qu'il n'y ait pas cette distance physique entre les apprenants et moi (Barbara).

Pour Zoé, l'aménagement est importante pour l'ambiance en classe : « *Je mets beaucoup l'accent sur l'accueil. Physiquement, dans l'environnement, je vais mettre une ambiance chaleureuse. Je mets souvent une petite chandelle par exemple* ». Pastel précise de son côté qu'elle souhaite, le plus possible, éviter l'aménagement sous forme de rangs d'oignons.

Dans l'ensemble, les finalités visées par les stratégies relationnelles proposées par les enseignant.e.s s'apparentent à des intentions relativement précises. Pour l'aménagement du local l'intention est simplement de favoriser la relation pédagogique positive en installant un climat agréable et différent.

Tableau 4.6 Résultats obtenus concernant les stratégies relationnelles déclarées des enseignant.e.s disant instaurer une relation pédagogique positive en classe

Catégories	Stratégies relationnelles	Nb de participant.e.s ayant abordé ce mode de fonctionnement (/12)
Soutenir les étudiant.e.s	Disponibilité de l'enseignant.e (Messages, rendez-vous, selon horaire établi, utilisation de différentes plateformes en ligne)	12
	Soutien individuel (rétroaction, aide, cours libre pour rencontres individuelles, suivi d'examen)	8
	Soutien à l'organisation et à l'étude (offrir ou créer des outils et du matériel d'études, référer aux ressources)	7
	Soutien moral (rencontrer, écouter, discuter)	3
Reconnaître les compétences de chacun.e	Inviter les étudiant.e.s à partager leurs opinions et anecdotes	7
	Demander aux étudiant.e.s d'aider leurs collègues	5
	Cibler des étudiant.e.s pour répondre à des questions plus complexes	4
	Utiliser une approche appréciative	1
Valoriser les étudiant.e.s	Renforcement positif pour le travail, l'attitude et le progrès (à l'oral et à l'écrit)	9
	Remercier les étudiant.e.s pour leur participation	3
	Lancer des chocolats	2
	Faire vivre des réussites aux étudiant.e.s	1
Miser sur la coopération	Partager le pouvoir entre l'enseignant.e et les étudiant.e.s	5
	Favoriser un climat propice à la coopération	3
	Se remettre en question comme enseignant.e	2
	Inviter les étudiant.e.s à prendre part à des activités extra scolaires comme le bénévolat	1
Favoriser la motivation	Choisir des stratégies pédagogiques motivantes	8
	Être motivé.e soi-même comme enseignant.e	4
	Avoir des attentions spéciales pour les étudiant.e.s	4
	Varier les stratégies pédagogiques et les rendre significatives	3

	Encourager les étudiant.e.s et soulever leurs points forts	3
Utiliser une stratégie relationnelle émergente	Aménager le local de manière accueillante	4

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce cinquième chapitre, les résultats de la recherche seront interprétés au regard des deux objectifs spécifiques. La première partie de cette section exposera le fonctionnement et les caractéristiques des enseignant.e.s en FT disant instaurer une relation pédagogique positive en classe. Ensuite, conformément au deuxième objectif de l'étude, les différentes stratégies auxquelles les enseignant.e.s en FT recourent pour instaurer une relation pédagogique positive en classe sont présentées et discutées en fonction des plus récents écrits dans le domaine. Cette discussion permettra ainsi d'interpréter plus globalement les résultats de cette recherche afin mieux comprendre comment les enseignant.e.s en FT instaurent une relation pédagogique positive dans leur classe.

5.1 Le fonctionnement et les caractéristiques des enseignant.e.s en FT disant instaurer une relation pédagogique positive en classe

Le premier objectif visait à identifier et analyser le fonctionnement et les caractéristiques des enseignant.e.s en FT disant instaurer une relation pédagogique positive en classe.

Le fonctionnement des enseignant.e.s fait référence à l'organisation de l'enseignement (planification et déroulement d'un cours, prise de décision en classe) ainsi qu'à la chronologie du déroulement d'une session (les premières minutes de la première rencontre, le premier cours et les cours suivants jusqu'à la fin de la session). En ce qui concerne la première rencontre avec un nouveau groupe, les résultats de notre étude montrent que tou.te.s les participant.e.s profitent de leur premier cours pour bien faire connaissance avec leurs étudiant.e.s, par exemple par le biais de d'activités brise-glace ou de discussions informelles (Langevin, 1996). Qui plus est, la moitié d'entre eux.elles ont pour objectif de développer une relation de confiance avec leurs étudiant.e.s dès la première rencontre. Cette importance accordée par les participant.e.s à la relation de confiance fait écho aux études de Chassé (2006) et de St-Arnaud (2003) qui stipulent que cette relation va de pair avec l'apprentissage. Pour faire connaissance et mettre en place une relation de confiance, les enseignant.e.s interrogé.e.s recourent à des activités brise-glace ou à des discussions informelles avec leurs étudiant.e.s.

Lors du premier cours, l'ensemble des enseignant.e.s disent qu'il.elle.s font une entente de partenariat avec leurs étudiant.e.s afin d'établir le fonctionnement en classe et de clarifier les attentes de chacune des

parties. St-Arnaud (2003), de qui s'est d'ailleurs inspiré St-Germain (2016), insiste sur l'importance de la mise en place de cette entente de partenariat. Les résultats de l'étude montrent que celle-ci se fait de manière formelle, pour les deux tiers des participant.e.s, c'est-à-dire qu'elle est officialisée à l'écrit. C'est d'ailleurs dans cette optique que St-Germain (2016) propose l'application de cette règle de coopération dans son modèle théorique. Toutefois, selon la majorité, l'entente peut également être établie de manière informelle. Dans ce cas, c'est par le biais d'une discussion en début de session que les attentes sont précisées de part et d'autre, sans qu'on l'on officialise le tout à l'écrit. Ici, on diffère un peu de la stratégie proposée par St-Germain (2016).

Le fonctionnement des enseignant.e.s se traduit également dans la planification de leurs enseignements. Les enseignant.e.s interrogé.e.s ont rapporté se référer aux plans cadres ministériels et tenir compte des caractéristiques des étudiant.e.s de leur cours. Il.elle.s rapportent qu'il est important de tenir compte de leur rythme, de leurs intérêts et de leurs besoins pour instaurer une relation pédagogique positive en classe, et ce, même s'il est difficile de s'ajuster aux besoins de chacun.e (Kozanitis, 2015). La variation des stratégies pédagogiques prévues dans la planification des cours est un élément important pour certain.e.s enseignant.e.s afin de maintenir une relation pédagogique positive en classe. Cette importance accordée par les participant.e.s aux choix et à la variété des stratégies pédagogiques visant la motivation et participation active des étudiant.e.s en classe, est d'ailleurs appuyée par différentes études sur le sujet (Langevin, 1996 ; Tremblay-Wragg, 2018). Au-delà de la planification écrite et des stratégies projetées, la grande majorité des enseignant.e.s ayant pris part à l'étude affirment s'adapter à leurs étudiant.e.s pendant les cours. Autrement dit, les enseignant.e.s indiquent que la planification n'est pas toujours respectée à la lettre. Celle-ci sert plutôt de guide et de balise au cours. La planification donne une idée du déroulement du cours, mais les enseignant.e.s qui ont le souci de mettre en place une relation pédagogique positive en classe ne s'empêchent pas d'ajuster leur enseignement, leurs activités et leurs stratégies pédagogiques sur le moment, en fonction des besoins qu'il.elle.s perçoivent chez leurs apprenant.e.s (Langevin, 1996 ; St-Germain, 2016).

Le fonctionnement des enseignant.e.s qui cherchent à mettre en place une relation pédagogique positive en classe concernait également les prises de décision. En effet, il.elle.s ont à peu près tou.te.s mentionné qu'il.elle.s laissaient une place aux étudiant.e.s dans les décisions prises en classe. Ces prises de décisions touchaient principalement les activités d'apprentissage (quelles activités faire, les faire en individuel ou en équipe, etc.), du déroulement du cours (dans quel ordre aborder les contenus du jour, par exemple) ou

encore des évaluations (quelle forme prendront les évaluations, à quel moment les faire, combien de temps, etc.). Ces éléments concordent tout à fait avec les études de Langevin (1996) et de St-Germain (2016) explicités dans le cadre conceptuel de la recherche.

Le premier objectif ciblait également les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignant.e.s qui disent mettre en place une relation pédagogique positive en classe. Les attitudes et traits de personnalité susceptibles de favoriser une relation pédagogique positive mentionnées le plus souvent par les participant.e.s sont l'ouverture d'esprit, le non-jugement, le respect, l'écoute, la capacité d'adaptation et le sens de l'humour. Ces attitudes sont également reconnues comme primordiales dans de nombreuses études au sujet de la relation pédagogique (Chassé, 2006; Desaulniers, 2015; Drolet, 2019; Langevin, 1996; Rousseau *et al.*, 2009). Les participant.e.s à l'étude s'identifient majoritairement comme des guides pour les apprenant.e.s ou comme un lien entre l'apprentissage et l'étudiant.e, ce qui peut faire écho à la théorie du triangle pédagogique de Houssaye (1988) liant l'enseignant.e à l'apprenant.e et au savoir. Intéressant aussi de constater que certain.e.s participant.e.s rejoignent les écrits de Hattie (2015) en ce qui concerne l'importance des attentes élevées envers les étudiant.e.s. En effet, pour les participant.e.s ayant identifié cette caractéristique, plus les attentes sont élevées, tout en demeurant réalistes pour les étudiant.e.s (Duval, 2019 ; Vasseur, 2015), plus ceux.celles-ci s'engageront à relever le défi et à vivre un succès.

Cela étant dit, pour plusieurs d'entre eux.elles, l'autonomie et la responsabilisation est primordiale et passe principalement par l'importance d'amener l'étudiant.e à s'organiser. Comme le stipule St-Germain (2016), la responsabilisation est un élément essentiel à la relation pédagogique positive. L'étude de Reeve *et al.* (2002) va dans le même sens en démontrant l'importance du soutien à l'autonomie dans la relation pédagogique. Celle-ci favoriserait la motivation et, par la bande, l'apprentissage et le développement de compétences. L'importance accordée à l'autonomie et à la responsabilisation par les participant.e.s à l'étude est donc en totale adéquation avec certaines études portant sur le sujet.

Finalement, tou.te.s les participant.e.s accordent une grande importance au bien-être de leurs étudiant.e.s en classe. C'était d'ailleurs l'un des critères de sélection pour participer à l'étude. Celui-ci étant basé sur plusieurs recherches démontant que l'attention portée au bien-être des apprenant.e.s est essentielle à la relation pédagogique positive en classe (Roffey, 2012; Suldo et Shaffer, 2008; Suldo *et al.*, 2008; Virat, 2016). C'est d'abord en s'intéressant à l'humain.e derrière l'étudiant.e et ensuite en se faisant un devoir

de connaître rapidement leurs prénoms que cette importance accordée au bien-être est démontrée par les participant.e.s. Malgré la proximité entretenue avec les étudiant.e.s, les participant.e.s ont précisé différentes limites à ne pas franchir dans la relation, dont la relation amicale et le respect de la vie privée de chacun.e. Dans ses écrits, Langevin (1996) insiste d'ailleurs sur l'importance de demeurer dans son rôle professionnel. Parmi les différents qualificatifs nommés pour décrire la nature de la relation pédagogique entretenue, les deux plus populaires sont : une relation professionnelle et une relation positive. La relation dite positive, alimentée par les interactions entre la personne enseignante et son groupe est d'ailleurs primordial pour le sentiment de bien-être et l'intégration au cégep selon Kuh *et al.* (2006) et Vasseur (2015).

5.2 Les stratégies permettant d'instaurer une relation pédagogique positive en classe de FT

Le deuxième objectif de cette étude visait à identifier et analyser les différentes stratégies utilisées par les enseignant.e.s afin de favoriser la relation pédagogique positive en classe. Énumérer à nouveau l'ensemble de ces stratégies serait redondant, mais il semble important de rappeler les stratégies ayant été partagées en plus grand nombre ou, à l'inverse, celles qui sont plutôt uniques, qui sont des stratégies mentionnées par une ou deux personnes seulement, et se démarquant donc du lot.

L'analyse de données a montré que la communication prend une place très importante en enseignement (Perrenoud, 1994; Rafiq, 2016; Siari, 2021). En fait, les résultats spécifiques au sujet des stratégies de communication utilisées par la personne enseignante sont relativement limités, mais c'est en s'intéressant aux stratégies pédagogiques ainsi qu'aux stratégies relationnelles que l'on peut prendre conscience de l'ampleur de la communication en enseignement. Les résultats de l'étude portent à constater que la communication est inhérente à la pédagogie et à la relation, puisqu'il faut communiquer pour mettre en œuvre les stratégies pédagogiques et pour mettre en place la relation. D'ailleurs, Cosmopoulos (1999) affirme que l'efficacité de l'enseignement et de la pédagogie passe par le dialogue. Plusieurs stratégies de communication ont été relevées les enseignant.e.s questionné.e.s. Ces dernier.e.s semblent utiliser des stratégies de communication pour favoriser la participation de leurs étudiant.e.s en classe. Pour ce faire, il leur arrive de s'adresser directement à un.e étudiant.e en lui demandant de répondre à une question, ou encore en lui posant une question de réflexion pour susciter une réaction de sa part (forme de débat) ou le partage d'opinions et d'anecdotes dans le groupe. Cette façon de procéder rappelle celle qu'a proposée Collin (2017) dans son étude. Notre recherche, à l'instar de précédentes (Collin, 2017; Langevin, 1996 ; St-Germain, 2016), rappelle donc l'importance accordée aux questions ouvertes en classe. Plus de

la moitié des participant.e.s affirment y recourir régulièrement pour favoriser la participation active des apprenant.e.s. La place occupée par la communication non-verbale s'est avérée importante pour les participant.e.s à l'étude. Il.elle.s utilisent tou.te.s la communication non-verbale comme stratégie pour favoriser une relation pédagogique positive. À ce propos, la moitié des participant.e.s ont précisé être très attentif.ive.s au langage et aux expressions non-verbales de leurs étudiant.e.s en classe afin d'ajuster leur enseignement. Être attentif.ive au non-verbal des étudiant.e.s est l'une des stratégies associées au canal de communication de la réception issu du concept de l'alternance ainsi qu'au décodage empathique de St-Germain (2016).

En ce qui concerne les stratégies pédagogiques, les participant.e.s. en ont nommé un grand nombre. C'est surtout l'importance accordée à la variété des activités d'apprentissage et à l'intention d'éviter la prévisibilité dans l'enseignement qui ressort dans les résultats de l'étude. D'ailleurs, Barbeau (2007), Duval (2019) et Hattie (2020) proposent également de varier les stratégies pédagogiques en fonction des apprentissages et des compétences ciblées, mais également en fonction des besoins et des caractéristiques des apprenant.e.s. En fait, cette variété de stratégies serait favorable à la motivation, selon les enseignant.e.s. Cela s'aligne avec l'étude de Tremblay-Wragg *et al.* (2019) qui suggère également que la variété favorise la motivation. Pour certain.e.s également, il importe de miser sur des stratégies mettant les apprenant.e.s en action et se rapprochant le plus possible de la réalité du métier enseigné. Il s'agit donc de rendre significantes les activités d'apprentissage (Langevin, 1996). Selon certaines études, il s'agit d'un facteur clé exerçant une influence majeure sur l'apprentissage au collégial (Kuh *et al.*, 2008; Vasseur, 2015). Ceci est d'ailleurs tout à fait en lien avec les résultats de la présente étude dont la majorité des participant.e.s disent qu'éviter les longues périodes d'enseignement magistral le plus possible est une préoccupation qu'il.elle.s partagent.

Finalement, les stratégies relationnelles ont été la thématique la plus souvent abordée pendant les entretiens. Comme la relation était au cœur de cette étude, plusieurs questions visaient à identifier la manière de la favoriser. Les enseignant.e.s ont parlé des différentes stratégies utilisées en classe. Tou.te.s les participant.e.s ont mentionné la disponibilité pendant et en dehors des heures du cours. Que ce soit sous forme de rencontres individuelles, par communication écrite ou par l'entremise de différentes plateformes technologiques, il.elle.s ont tou.te.s mentionné avoir une très grande disponibilité afin de soutenir leurs étudiant.e.s pendant la session. Ce soutien prend d'ailleurs différentes formes : soutien à l'apprentissage, soutien organisationnel et soutien moral. Ces résultats vont dans le même sens que les

écrits de Chouinard et Piché (2017) qui montrent l'importance de la place du soutien de l'enseignant.e auprès des étudiant.e.s à plusieurs égards, dont le soutien pour certaines prises de décisions s'apparentant au domaine professionnel. Langevin (1996) accorde également une grande importance au soutien de l'enseignant.e envers les étudiant.e.s tel que mentionné dans le cadre conceptuel de la présente étude. Faire du renforcement positif (Langevin, 1996), à l'oral ou à l'écrit, semble également être une stratégie gagnante pour favoriser une relation pédagogique positive. Cette stratégie, selon Gaudreault *et al.* (2014), aide à renforcer le sentiment de compétence de l'apprenant.e tout en favorisant la relation pédagogique positive. La majorité des enseignant.e.s ont rapporté et indiqué qu'elle permet de valoriser les étudiant.e.s. Certaines stratégies relationnelles plus originales ont également été mentionnées par quelques enseignant.e.s telles que le lancer du chocolat ou encore l'invitation à prendre part à des activités de bénévolat. Cette dernière stratégie proposée par l'une des participantes est conforme avec l'étude de Roy (2015) qui suggère que les activités parascolaires qui encouragent les aspirations de l'étudiant.e ont une influence sur la réussite scolaire au collégial. Il est également fort intéressant de constater que pour quatre personnes ayant participé à la recherche, la motivation propre à enseigner est considérée comme un facteur clé de la motivation des étudiant.e.s. Day (2004) affirme justement que l'efficacité de l'enseignement passe par la passion de la personne enseignante pour le domaine enseigné. Mais, au-delà de cela, les participant.e.s à l'étude sont également passionné.e.s par l'enseignement. Finalement, une autre stratégie ne s'apparentant à aucune finalité précise, mais ayant une influence positive sur la relation pédagogique en classe a été proposée par certain.e.s enseignant.e.s. Il s'agit d'aménager le local de manière accueillante et chaleureuse (chandelle, éclairage, etc.).

5.3 Conclusion de la discussion

En somme, la présente recherche a permis d'identifier et d'analyser comment procèdent les enseignant.e.s en FT pour favoriser la relation pédagogique positive en classe. Des moyens concrets en sont ressortis, et ce, tant au sujet du fonctionnement, des caractéristiques de la personne enseignante et des différentes stratégies à mettre en place. Il est possible d'affirmer que les résultats de la présente étude concordent avec plusieurs recherches antérieures qui soutiennent l'importance de se préoccuper de la qualité de la relation pédagogique en classe. Cette étude a également permis de mettre en évidence de nouveaux éléments à propos de la relation pédagogique. Parmi ces éléments, notre étude met en évidence le rôle important de la personnalité de la personne enseignante, de même que certaines stratégies, comme l'aménagement du local et l'importance des petites attentions spéciales offertes aux étudiant.e.s. Enfin, les résultats de notre étude indiquent que la communication occupe une place importante dans la

relation pédagogique. Bien que les stratégies de communication n'aient pas été au cœur de l'étude, nous avons pu constater que la majorité des stratégies relationnelles mises en œuvre par les enseignant.e.s sont liées aux stratégies de communication. Il semble que soutenir, encourager et démontrer sa motivation à enseigner passe, entre autres, par la communication verbale, non verbale et paraverbale de l'enseignant.e.

CONCLUSION

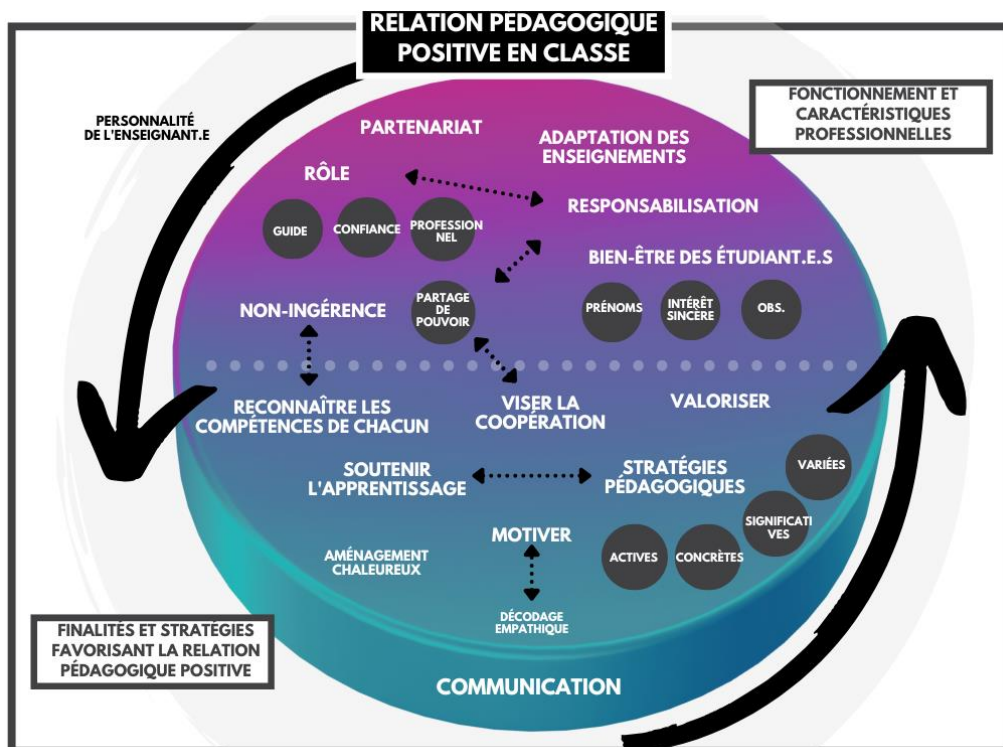
Dans ce sixième et dernier chapitre, les points forts et les limites de la présente étude. Différentes pistes de recherche futures seront ensuite présentées. Enfin, les retombées de la présente étude seront mises de l'avant.

6.1 Les points forts, les limites et les pistes de recherches futures

Les principaux points forts de la recherche sont le nombre de participant.e.s, la proposition du schéma intégrant les moyens pour favoriser la relation pédagogique positive en salle de classe. La figure 2.2 présentée dans le cadre conceptuel a constitué la base de la collecte de données; permettent la documentation qualitative et quantitative des stratégies concrètes partagées par les personnes participant.es.

En outre, l'amalgame des résultats de la présente recherche et des modèles de Langevin (1996) et de St-Germain (2016) nous permet de proposer une nouvelle modélisation de la relation pédagogique positive en formation collégiale technique.

Figure 6.1 modélisation de la relation pédagogique positive en formation collégiale technique



Dans la figure 6.1, comme dans notre première proposition, l'encadré représente le contexte de classe et les flèches représentent la relation entre l'enseignant.e et ses étudiant.es. Deux aspects importants ont toutefois été ajoutés à la présentation initiale du schéma. Premièrement, un arrière-plan gris pâle de forme circulaire a été inclus pour caractériser la personnalité et les attitudes de l'enseignant. À la suite des résultats obtenus lors de l'étude, nous supposons que la personnalité de l'enseignant influence la mise en place de la relation pédagogique positive en classe. Il semble en effet que la personnalité et les attitudes de l'enseignant.e l'amèneront à se soucier, à différents degrés, de la relation pédagogique positive de même qu'à mettre en œuvre le fonctionnement et les stratégies permettant à cette relation de prendre place. Ensuite, le deuxième changement apporté à la figure illustre les différents concepts clés (c.-à-d., stratégies, finalités, fonctionnement et caractéristiques) de la relation pédagogique positive en classe. Au terme de cette étude, nous proposons de représenter la communication à la base de la relation pédagogique positive. Ceci parce que les résultats de cette nous ont permis de constater que l'ensemble des stratégies et finalités utilisées pour la mise en place de la relation pédagogique positive repose sur la qualité de la communication entretenue en classe. Enfin, la troisième modification apportée à la figure concerne la division des sections dans le schéma. Comme le modèle initial visait à intégrer le modèle de Langevin (1996) et celui de St-Germain (2016), nous avons ajouté une subdivision. Toutefois, au terme de cette recherche, il semble plus approprié de présenter les concepts de manière intégrée pour représenter la relation pédagogique positive en classe. Le haut du schéma présente donc les éléments se rapportant au fonctionnement de l'enseignant et à ses caractéristiques professionnelles, alors que le bas de celle-ci illustre les finalités et les stratégies favorisant la mise en place de la relation pédagogique positive en classe. Évidemment, il était impossible d'inclure l'ensemble des stratégies proposées par les participant.es pour atteindre les différentes finalités ciblées; le schéma aurait été beaucoup trop lourd visuellement. Le lecteur peut donc se référer aux tableaux présentés au chapitre résultats pour obtenir la liste détaillée des stratégies proposées par les enseignant.es ayant pris part à cette étude.

Un autre point fort concerne le nombre de participant.e.s à l'étude (12). Ceux-ci ont permis de faire ressortir les caractéristiques et les stratégies communes à un ensemble ou encore, celles qui sont plutôt uniques et originales, tel que présenté dans la section des résultats. Puisque plusieurs enseignant.e.s se sont prêtés au jeu, il a été possible d'identifier et d'analyser comment plusieurs procédaient pour favoriser la relation pédagogique positive en classe. Il a également été intéressant de découvrir certaines stratégies partagées par un nombre moins grand, mais toutes aussi pertinentes. Celles-ci pourront inspirer la pratique enseignante d'autres personnes.

L'utilisation des modèles de Langevin (1996) et de St-Germain (2016) a permis également d'élaborer un guide d'entretien complet, qui aborde différentes thématiques pouvant influencer la relation pédagogique positive. Les questions permettaient aux participant.e.s de réfléchir et de partager leur pratique à différents niveaux. Cela nous a permis d'obtenir des résultats nombreux, concrets et variés.

Finalement, après l'analyse des résultats, nous pouvons affirmer la présente étude a permis d'identifier et d'analyser un bon nombre d'éléments (caractéristiques et stratégies) favorisant la relation pédagogique positive. C'était là le but de l'étude et nous pouvons considérer que l'objectif est atteint.

Toutefois, bien que la présente recherche comporte plusieurs points forts, elle comporte également des limites, qu'il convient ici de reconnaître pour orienter les recherches futures dans le domaine.

Cette recherche, qui a été menée auprès de 12 enseignant.e.s en formation technique au collégial, comporte certains biais, bien que nous ayons tenté de les éviter, comme dans toutes recherches. Le premier biais est en rapport avec la sélection des participant.e.s. La sélection retenait uniquement des enseignant.e.s disant favoriser la relation pédagogique positive en classe. Celle-ci était basée sur une proposition volontaire des enseignant.e.s se reconnaissant dans les critères énoncés. Ces critères décrivaient certaines caractéristiques clés d'une personne enseignante se souciant de la relation pédagogique positive en classe. Ils étaient inspirés des travaux de recherche sur le sujet. Donc, *a priori*, tou.te.s les participant.e.s étaient déjà fervent.e.s du sujet ce qui limitait la possibilité de faire ressortir certains défis ou certaines pratiques peu favorables à la relation pédagogique positive en classe. Ceci aurait pourtant été fort intéressant pour la recherche et possiblement plus représentatif d'un ensemble d'enseignant.e.s en FT.

Toujours en ce qui concerne la sélection des participant.e.s, il aurait également été intéressant de valider que ces participant.e.s correspondaient bel et bien aux critères énoncés. De plus, puisque pour des raisons éthiques, il s'agissait d'une reconnaissance personnelle, il est possible que, finalement, certain.e.s de ces enseignant.e.s ne soient pas exactement concerné.e.s par chacun des critères énoncés. Il est toutefois important de préciser que, vu les réponses et les résultats obtenus, nous pouvons considérer avoir eu la chance de travailler auprès de 12 personnes bel et bien inspirées et intéressées par la mise en place de la relation pédagogique positive en classe.

Un autre élément lié à la sélection des participant.e.s peut être considéré comme une limite à la présente étude. Il s'agit de la variété des métiers enseignés. En fait, aucun critère ne concernait la diversité des domaines enseignés par les participant.e.s. La majorité d'entre eux.elles (8/12) enseignait dans des programmes techniques orientés sur des métiers relationnels (p. ex. éducation à l'enfance, soins pré hospitaliers) et seulement quatre enseignant.e.s ne provenaient pas de tels domaines professionnels. Nous pouvons très certainement nous demander si le fait d'enseigner un métier où la relation est au cœur de l'interaction professionnelle influence l'approche de la personne enseignante elle-lui-même quant à la relation qu'elle entretient avec ses étudiant.e.s. Nous pensons qu'il aurait été approprié de s'attarder davantage aux différents domaines enseignés afin d'avoir un éventail de participant.e.s. plus diversifié. Cela constitue donc une piste de recherche pertinente.

Un second biais concerne la collecte de données. Comme le titre de la recherche le stipule, celle-ci est basée uniquement sur les déclarations des participant.e.s. Il aurait été pertinent d'ensuite aller observer ces enseignant.e.s afin de corroborer leurs propos et peut-être même d'utiliser l'auto confrontation (Yvon et Garon, 2022). Ces stratégies auraient permis de comprendre les intentions derrière les différentes pratiques et stratégies mises en œuvre.

En plus des pistes de recherche futures émanant des stratégies de collecte de données, les résultats obtenus nous permettent aussi de proposer deux autres pistes. D'abord, nos résultats nous ont amenée à supposer que les stratégies de communication semblent être à la base, voire essentielles, à la mise en œuvre des stratégies favorisant la relation pédagogique positive en classe. Pour mieux comprendre les processus qui s'opèrent entre les stratégies de communications et les stratégies pédagogiques, il serait bon d'observer les stratégies utilisées par les enseignant.e.s ainsi que leur influence sur la relation pédagogique afin d'explicitier les processus mis en œuvre et vérifier l'hypothèse voulant que les stratégies de communication soient à la base de la mise en place d'une relation pédagogique positive.

Ensuite, la personnalité de la personne enseignante semble occuper une place importante dans la mise en place d'une relation pédagogique positive en classe. En effet, plusieurs enseignant.e.s (9/12) ont évoqué cette hypothèse. Il.elle.s ont aussi identifié certaines attitudes et certaines caractéristiques personnelles, mais il serait intéressant d'apprendre à bien connaître ces enseignant.e.s qui favorisent la relation pédagogique afin de voir s'il.elle.s partagent certains points communs et certains traits de personnalité qui semblent indispensables à la mise en place de cette relation.

6.2 Les retombées des résultats

En dépit des limites énoncées ci-haut, il faut spécifier que la présente étude a des retombées significatives tant pour la recherche que pour la pratique. Au niveau scientifique, cette étude a permis d'appuyer et de bonifier les études de Langevin (1996) et de St-Germain (2016) en identifiant des éléments concrets (fonctionnement, caractéristiques, finalités et stratégies) permettant de favoriser la relation pédagogique positive en classe. Nous pensons également que le fait d'avoir réalisé une étude portant spécifiquement sur la réalité de l'enseignement collégial technique, un ordre d'enseignement moins étudié que l'enseignement collégial pré universitaire ou universitaire, contribue à mieux comprendre la réalité des enseignant.e.s.

Sur le plan social, la présente étude aura une portée constructive pour les enseignant.e.s qui souhaitent favoriser la relation pédagogique positive en classe. Les résultats proposent un nombre important d'éléments concrets auxquels les enseignant.e.s pourront se référer pour bonifier leurs pratiques. Ces améliorations pourront influencer la qualité des relations pédagogiques en classe. Ceci s'avère une retombée sociale et pratique importante en raison de tous les bienfaits d'une relation pédagogique positive en classe pour les étudiant.e.s.

ANNEXE A
INVITATION À PARTICIPER

Enseignant.e.s de la formation collégiale technique, j'ai besoin de vous!

Je suis Jolyanne, enseignante au collégial technique et étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM. Je suis maintenant rendue à l'étape de faire ma recherche!! YAY!

Mon étude porte sur la relation pédagogique positive en classe en formation technique au collégial. Rapidement la relation pédagogique positive, c'est la relation professionnelle entre l'enseignant et les étudiants ayant des bienfaits sur l'apprentissage et le développement de compétences des apprenants.

J'ai besoin de 12 enseignants en formation collégiale technique (les programmes sont les bienvenus)!

Prêts à partager leurs bonnes pratiques au sujet de la relation pédagogique positive!

1 petite heure d'entrevue (en ligne), au moment qui vous conviendra!

Faites aller vos contacts stp!! Partagez! C'est un sujet peu documenté! Les sciences de l'éducation et les enseignant.e.s en FT y gagneront!

MERCI!!!

Jolyanne

mongrain.jolyanne@courrier.uqam.ca

PROJET DE RECHERCHE
MAÎTRISE

ENSEIGNANTS EN FORMATION TECHNIQUE AU COLLÉGIAL RECHERCHÉS

CONTACTEZ-MOI !

mongrain.jolyanne@courrier.uqam.ca

ON SOUHAITE SAVOIR COMMENT VOUS FAITES
POUR METTRE EN PLACE UNE RELATION
PÉDAGOGIQUE POSITIVE EN CLASSE

Critères recherchés chez les participants

Avoir sincèrement à cœur le bien-être
des étudiants

Faire preuve de bienveillance et de
respect à l'égard des étudiants

Favoriser en classe un climat chaleureux
et motivationnel positif

Avoir une vision de l'enseignement se
rapportant à la coopération entre l'enseignant
et les étudiants

Avoir un bon niveau de participation en
classe de la part des étudiants

VOUS VOUS RECONNAISSEZ ?

VOUS AVEZ ENVIE DE
PARTAGER VOS BONNES
PRATIQUES ?

VOUS SOUHAITEZ CONTRIBUER
À LA RECHERCHE ?

On vous demande

1 HEURE d'entrevue
semi-dirigée (en ligne)

CONTACTEZ-MOI POUR PLUS D'INFORMATIONS !

mongrain.jolyanne@courrier.uqam.ca

ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN

Introduction de l'entretien

1- Présentations

« Bonjour [prénom de l'enseignant.e], mon nom est Jolyanne. Je suis enseignante en techniques d'éducation à l'enfance au Cégep de Saint-Jérôme et aussi étudiante à l'UQAM. Dans le cadre de mes études de maîtrise, je mène mon projet de recherche dont l'objectif est de documenter les stratégies utilisées par les enseignants en formation collégiale technique afin de favoriser la relation pédagogique positive en classe. Merci d'avoir accepté de me rencontrer. »

2- Rappel des objectifs de l'entretien et de la recherche, incluant un rappel des critères de sélection des participants (enseignant.es de FT ayant à cœur la relation pédagogique).

« L'objectif de cet entretien est de recueillir votre témoignage relativement à votre expérience en enseignement en formation technique. Cet entretien est organisé autour de trois phases du déroulement d'un cours : A – le **première séance**, B- le **déroulement des séances** d'un cours et C- ce que vous faites pour **entretenir la relation** avec vos étudiants en classe tout au long de la session. Je cherche à documenter les **stratégies de communication** que vous utilisez en classe, ce que vous faites pour favoriser **l'implication de vos étudiants dans leur formation et soutenir de leur motivation**, ainsi que comment vous **soutenez vos étudiant.e.s dans leurs apprentissages et prenez en compte leurs compétences.** »

3- Rappel des droits du participant

Rappel les plus importants :

- Droit de retrait
- Confidentialité
- Droit de regard sur l'enregistrement (rappel à la fin de l'entretien également)

« Votre participation à cet entretien est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer à cet entretien sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de celui-ci, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les enregistrements audio et vidéo vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (mémoire, conférences et communications scientifiques, articles) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant vous identifier ne soit divulguée publiquement. Quand nous allons raconter votre histoire ou des bouts de celle-ci, nous allons remplacer votre nom par un pseudonyme. »

4- Ouverture aux questions du participant

« Avant de débiter l'entretien, avez-vous des questions à propos de cet entretien et de la recherche que nous menons? »

Si la personne a des questions, y répondre.

Si la personne n'a pas de questions : « Êtes-vous prêt.e à débiter l'entretien? »

5- Début de l'enregistrement

« Je vais commencer l'enregistrement maintenant. À tout moment vous pouvez décider de cesser l'entretien. Vous pouvez également me demander de préciser une question ou encore de prendre une pause. Vous pouvez aussi me demander de passer à la question suivante si vous ne souhaitez pas répondre à une question. L'entrevue durera environ une heure.

Comme je le disais, l'entrevue est organisée autour de trois sections : A- Le début d'une session et d'un cours avec un groupe, B- Le déroulement d'une séance de cours et C- La relation entretenue avec vos étudiants tout au long de la session.

Avant d'entrer dans la première section, j'aimerais savoir ce que signifie pour vous la relation pédagogique positive?

La chercheuse remercie le participant pour sa réponse.

Quelle importance accordez-vous à la relation pédagogique positive dans votre classe? *Question de relance potentielle, si le participant ne sait pas quoi répondre ou répond trop vaguement : quelle place prend l'aspect relationnel comparativement à la diffusion ou la centration de vos cours sur les contenus ou les compétences à développer?*

La chercheuse : *Merci ! Maintenant nous tenterons de comprendre comment vous arrivez concrètement à favoriser cette relation pédagogique positive dans votre classe.*

1- A- Le début d'une session et d'un cours avec un groupe

1. Que faites-vous dans les trente premières minutes d'un cours avec un nouveau groupe d'apprenants?
2. De quelle manière arrivez-vous à créer un premier contact positif avec les apprenants?
3. Quel est (ou quels sont) votre (vos) objectif (s) pour le premier cours de la session?
4. Faites-vous un « contrat » ou une « entente » de partenariat avec les élèves lors du premier cours afin d'établir le fonctionnement pour la session? Si oui, de quelle manière vous y prenez-vous pour que les étudiants aient leur mot à dire?
5. À chaque séance de cours, que se passe-t-il quand les élèves entrent en classe, avant le début du cours?
6. Tout au long de la session, comment débutez-vous les cours?

B- Le déroulement d'une séance de cours

7. De quelle manière et en vous basant sur quoi, planifiez-vous le déroulement d'une séance de cours?
8. Quelles sont les stratégies pédagogiques que vous utilisez en classe? Pouvez-vous m'en parler?
9. Y a-t-il une marge de manœuvre entre le déroulement du cours et le plan de leçon prévu? Si oui, pour quelles raisons l'adaptez-vous?
10. Si je vous demandais de quantifier le niveau d'interaction que vous avez avec étudiants en classe, quel pourcentage lui donneriez-vous?
11. Quelles sont les techniques ou stratégies de communication que vous employez afin de favoriser ces interactions?

12. Vos étudiants sont-ils impliqués dans les décisions concernant le cours? Si oui, quel genre de décisions sont-ils appelés à prendre? Et comment faites-vous pour les guider dans cette prise de décision?
13. Comment faites-vous pour reconnaître les compétences de vos étudiants et en tenez-vous compte en classe? Si oui, comment
14. Comment se terminent généralement vos cours?

C- La relation entretenue avec les étudiants en classe tout au long de la session.

15. Selon-vous, quel est votre rôle comme enseignant?
16. Comment qualifiez-vous la relation que vous entretenez avec vos étudiants?
17. Comment faites-vous pour développer et maintenir cette relation? (Comportements, stratégies, attitudes)
18. Quelles sont limites à ne pas franchir au niveau relationnel avec vos étudiants?
19. Pensez-vous avoir une influence sur leur motivation? Si oui, que faites-vous en ce sens?
20. Quelle forme de soutien offrez-vous à vos étudiants? Et comment le soutien se traduit-il concrètement?
21. Quelle importance accordez-vous à l'autonomie et à la responsabilisation?
22. De quelle manière valorisez-vous vos étudiants?
23. Y a-t-il un élément que vous aimeriez ajouter pour lequel aucune question n'a été posée?

CLÔTURE DE L'ENTRETIEN

1- 1- Ouverture aux questions du.de la participant.e

« Ça fait le tour des questions que je voulais vous poser aujourd'hui. Avez-vous autre chose à ajouter? Des idées qui vous viennent en tête et que vous aimeriez me partager? Merci énormément de votre témoignage. J'ai été ravie de vous écouter me parler de votre enseignement.

Avant que vous partiez, il y a quelques informations que je veux valider avec vous. »

- Rappel des conditions de traitement et d'utilisation des données (révision du verbatim ou écoute du fichier audio) + rappel du droit de regard sur l'enregistrement

- Demander au participant de choisir un pseudonyme pour les verbatims et lui expliquer l'utilité de ce pseudonyme. Nous allons utiliser ce nom pour rapporter vos propos et vos idées dans mon mémoire et les présentations que je vais faire.
- FACULTATIF : Demander au participant s'il/elle connaît d'autres enseignants de FT qui ont à cœur la relation pédagogique positive et qui seraient intéressés à participer à cette recherche. Le cas échéant, dire au participant de me transmettre les informations pour je puisse les contacter.

Fin de l'enregistrement

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARTICIPANT.E.S



Titre du projet de recherche : La relation pédagogique positive en classe : les stratégies déclarées du personnel enseignant en formation collégiale technique.

Identification de la chercheuse : Jolyanne Mongrain, enseignante en techniques d'éducation à l'enfance au Cégep de St-Jérôme et étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM. mongrain.jolyanne@courrier.uqam.ca.

Direction de recherche : Martine St-Germain, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, st-germain.martine@uqam.ca.

Annie Dubeau, UQAM, professeure, Département d'éducation et formation spécialisées, dubeau.annie@uqam.ca.

Préambule : Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui consiste à participer à une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure avec la chercheuse. Cette rencontre vise à mettre en évidence des pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser une relation pédagogique positive en classe.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Brève description du projet de recherche : Cette étude descriptive exploratoire vise à comprendre comment les enseignants en formation collégiale technique instaurent une relation pédagogique positive en classe. Des entretiens semi-directifs individuels réalisés auprès de 12 enseignants de la formation collégiale technique en FT seront réalisées afin d'obtenir les données requises pour répondre à cet objectif de recherche.

Nature de la participation demandée : Votre participation consiste en une entrevue semi-dirigée individuelle d'une heure environ au printemps 2022. Le moment de l'entrevue sera convenu d'un commun accord entre l'étudiante-chercheuse et chaque participant. Un guide d'entretien encadre les rencontres, mais le participant.e est libre et répondre ou non aux questions posées. Les entrevues sont enregistrées afin de pouvoir en faire une analyse juste, valable et rigoureuse.

Pertinence de votre participation : Votre participation vous permettra de vous exprimer sur votre enseignement et sur les moyens concrets d'établir une relation pédagogique positive en classe

dans un contexte d'enseignement collégial technique. Pour l'instant, peu d'études portent sur ce sujet et votre expérience permettra de faire avancer les connaissances dont nous disposons.

Votre participation permettra également aux enseignants de s'inspirer des pratiques enseignantes gagnantes en matière de relation pédagogique positive en classe. Les stratégies que vous utilisez seront partagées et pourront servir à d'autres enseignants.

Risques potentiels : En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Toutefois, si certaines questions vous indisposaient, vous pouvez décider de ne pas répondre à celles-ci.

Anonymat et confidentialité : Il est entendu que tous les renseignements et documents recueillis lors de l'entretien sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à vos réponses et à vos informations personnelles. Tout le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément en lieu sûr au bureau de l'étudiante-chercheuse pour la durée totale du projet. Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un pseudonyme. Celui-ci sera associé à votre nom ne sera connu que de l'étudiante-chercheuse.

Participation volontaire et droit de retrait : Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (mémoires, conférences et communications scientifiques, articles) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Compensation : Aucune compensation ne sera remise.

Clause de responsabilité : En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez 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 vous 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. Vous êtes 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 : Si vous souhaitez vous adresser à l'équipe de direction de maîtrise de Jolyanne Mongrain, vous pouvez contacter Annie Dubeau, la co-directrice de l'étudiante-chercheuse au numéro 514-987-3000 poste 3645.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec la coordinatrice du Comité par courriel : (cerpe-pluri@uqam.ca).

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec la protectrice universitaire de l'UQAM (courriel: protectriceuniversitaire@uqam.ca; téléphone: 514-987-3151).

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Signatures : Par la présente,

- Je reconnais avoir lu le présent document et j'accepte volontairement de participer à la présente étude
- J'accepte que mon entretien soit enregistré
- J'accepte que les données recueillies lors de l'entretien soient utilisées pour la présente étude

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, ajoutez vos coordonnées ici.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Coordonnées ou adresse courriel : _____

Déclaration de l'étudiante-chercheuse : Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____

Nom et coordonnées : Jolyanne Mongrain, mongrain.jolyanne@courrier.uqam.ca.

Date : _____

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

ANNEXE D
CERTIFICATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2022-4712

Date : 2022-03-04

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

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(2020)* de l'UQAM.

- Titre du projet : **LA RELATION PÉDAGOGIQUE POSITIVE EN CLASSE : LES STRATÉGIES DÉCLARÉES DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN FORMATION COLLÉGIALE TECHNIQUE**
- Nom de l'étudiant : **Jolyanne Mongrain**
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)**
- Direction(s) de recherche : **Annie Dubeau; Martine St-Germain**

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 au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-03-04**) de votre certificat.

Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Raoul Graf**, M.A., Ph.D.

Président CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing



ANNEXE E
GRILLE ANALYSE THÉMATIQUE INITIALE

<i>Synthétiser les approches et caractéristiques décrites par les enseignants en FT ; Attitudes, façons de faire en général, fonctionnement, caractéristiques particulières, éléments importants qui ressortent des entretiens au-delà des stratégies déclarées</i>			
Les attitudes	Identification de l'attitude	Pseudonyme	Verbatim
Fonctionnement, organisation	Façon de faire, organisation	Pseudonyme	Verbatim
	Début d'un cours		
	Objectif du 1 ^{er} cours		
	Partenariat		
	Planifier le déroulement d'un cours		
	Prise de décisions concernant le cours		

	Reconnaître les compétences de chacun		
	Fin du cours		
Caractéristiques personnelles	Caractéristiques, personnalité	Pseudonyme	Verbatim
	Avoir à cœur le bien-être des étudiants		
Ce que signifie la relation pédagogique positive	Définition	Pseudonyme	Verbatim
	Perception de son rôle d'enseignant		
	Limites à ne pas franchir dans la relation		

Décrire les stratégies utilisées par les enseignants en FT ; Regrouper les stratégies qui reviennent d'un enseignant à l'autre et décrire la manière de les utiliser

Stratégies communication	Stratégies de communication	Pseudonyme	Verbatim
Stratégies pédagogique	Stratégies pédagogiques	Pseudonyme	Verbatim
Stratégies relationnelles	Stratégies relationnelles	Pseudonyme	Verbatim
Finalités	Forme de soutien		
	Autonomie et responsabilisation		
	Valorisation		
	Coopération		
	Motivation		

BIBLIOGRAPHIE

Alexandre, M. (2017). L'apport du construit au champ didactique : Le savoir-enseigner au collégial. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 571-595. <https://doi.org/10.7202/1050904ar>

Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.

Altet, M. (2007). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-102). ESF.

Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.

Antoine, P. et Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie française*, 62(4), 373-385. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001>

Aspy, D. et Roebuck, F. (1990). On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas : résultats de recherches sur l'éducation humaniste.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.

Baran, M. (2008). Assessing the effects of a middle school looping program. *The International Journal of Learning*, 15(7), 185-192.

Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.7202/043997ar>

Beaulieu, D. (2006). Techniques d'impact en classe.

Bergeron, J., Chouinard, R. et Janosz, M. (2011). The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-Economic Status.

Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>

Boisvert, M., Lacoursière, M. et Lallier, A. (2006). L'aventure collective du renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 69-90). Les Presses de l'Université Laval.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

Brekelmans, M., Wubbels, T. et Levy, J. (1993). Instructional Strategies and Teacher-Communication Style. *Do you know what you look like?: Interpersonal relationships in education*, 56.

Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière (*Style of Pedagogic Intervention, Teacher-Student Affective Relations, and Engagement in Content Material*). *Canadian Journal of Higher Education*, 26(1), 75-107.

Canals, V. (2014). Objectifs de performance et indicateurs d'établissements : les limites d'une cible unique. Dans J. Calmand et D. Epiphane (dir.). *Évaluer les universités* (p. 13-27). Céreq, coll. Relief (47).

Chassé, É. (2006). L'enseignement, un métier de relations. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 25-31.

Chu, P. S., Saucier, D. A. et Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>

Collin, A. (2017). Étude exploratoire des stratégies communicationnelles utilisée par des enseignants du primaire en vue de favoriser le transfert d'apprentissage [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].

Chouinard, S. et Piché, S. (2017). *Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales*. Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption.

Compétences Québec (2021). Inforoute FPT, réf. du 9 février 2021.

Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (Décembre 2018). Énoncé de politique des trois Conseils : *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gouvernement du Canada. Conseil supérieur de

l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Gouvernement du Québec.

Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 97-106.

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464342>

Desaulniers, M. P. (2015). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 5-11.

Deslauriers, J.-P. (2005). La recherche qualitative, une façon complémentaire d'aborder les questions de recherche. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*. (p. 407-433). PUQ.

Drolet, A. (2019). Des élèves en panne relationnelle, une approche andragogique. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(1), 15-20.

Duchesne, S. et Larose, S. (2000). Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 571-600. <https://doi.org/10.7202/000291ar>

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines-Gérer et comprendre*, 112, 29-42. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>

Duval, A. M. (2019). La pédagogie inclusive en réponse aux besoins des étudiants... et des professeurs. *Pédagogie collégiale*, 32(4).

Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, (26). <https://doi.org/10.4000/ree.6663>

Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.

Fédération des cégeps. (2018). *Types de formation*. <https://fedcegeps.ca/cegeps/formations/>

Fédération des cégeps. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf>

Galaise, M. È. (2009). *L'insertion professionnelle : Parcours professionnel et contexte d'insertion d'enseignants dans les cégeps* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski].

Gaudreault, M., Labrosse, J., Tessier, S., Gaudreault, M. et Arbour, N. (2014). L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens : enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean. ÉCOBES-Centre d'Étude des Conditions de vie et des Besoins de la population.

Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2020). Recherche sociale, 6^e édition : De la problématique à la collecte des données. PUQ.

Giguère, V., Morin, A. et Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 25-50. <https://doi.org/10.7202/1061960ar>

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/027243169301300100>

Gosselin, S. (2021). *Formation ordinaire : Portrait de la formation collégiale, Études et recherches*, Conseil supérieur de l'éducation.

Grant, J., Johnson, B. et Richardson, I. (1996). *The looping handbook: Teachers and students progressing together*. Crystal Spring Books.

Gregory, A. et Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337-353. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087881>

Gregory, B. S. (2009). *The impact of looping on academic and social experiences of middle school students* [Thèse de doctorat, Walden University].

Hagenauer, G. et Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40 (3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

Hare, W. (1993). *What Makes a good Teacher?* The Althouse Press.

Hattie, J. (2008) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

Hattie, J. (2020). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. PUQ.

Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd.), (p. 51-84) Les Presses de l'Université de Montréal.

Houssaye, J. (2007). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (6^e édition). ESF.

Houssaye, J., Hameline, D. et Hameline, D. (1988). *Le triangle pédagogique*.

Hughes, J. N. et Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (4^e éd.), (p. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française*, [Communication et enseignement]. 70, 7-25.

Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial : une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), été.

Kozanitis, A. et Latte, K. (2017). Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature.

Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K. et Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). National Postsecondary Education Cooperative.

Lacourse, F. (2014). Une gestion de classe pour soutenir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 255-281). AQPC.

Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. *Actes du 16^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale.

Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. et Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(2), 225-247. <https://doi.org/10.1177/0265407599162006>

Lebel, A. (2016). *Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.

Léger, G. (2019). *L'effet de la perception de la relation pédagogique bienveillante de cégépiens de la clientèle émergente sur les indicateurs scolaires* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].

Lynch, M. et Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00031-3)

Lynch, A. Q., Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1989). Improving Higher Education Environments for Adults: Responsive programs and services from entry to departure.

Marc, E. et Picard, D. (2015). *Relations et communications interpersonnelles*, (3^e éd.). Éditions Dunod.

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, (2^e éd.). De Boeck.

Ministère de l'Éducation. (2003). *Enquête sur les conditions de vie des étudiants de la formation professionnelle au secondaire, du collégial et de l'université*. <https://www.inforoutefpt.org/ministeredocs/statistiques/Enqueteconditionsdevie.pdf>

Nakatani, Y. (2012). Exploring the Implementation of the CEFR in Asian Contexts: Focus on Communication Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 771-775. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.196>

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. *Problèmes sociaux*, 3.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (1994). La communication en classe : Onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18. Repris dans Perrenoud, Ph., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, 1996, chapitre 2, p. 53-68.

Pianta, R. C. (1992). Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. *New direction un child development*. 57. Jossey-Bass.

Pianta, R. C. (1997). Adult-Child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*. 8, 11-26. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_2

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-005>

Pianta, R.C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

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. <https://doi.org/10.7202/1025761ar>

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses internationales Polytechnique.

Rafiq, M. (2016). La communication non verbale au service de l'enseignement. *Revue d'Études en Management et Finance d'Organisation*, 1(3).

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. et Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and emotion*, 26(3), 183-207.

Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.595104>

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8.

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. <https://doi.org/10.7202/039032ar>

Roy, J. (2015). *Les cégépiens et la réussite scolaire*. Presses de l'Université Laval.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625. <https://doi.org/10.3102/0002831203200358>

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). SDT and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/ interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: Étapes et approches*. (4^e éd.), (p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>

Siari, F. E. (2021). La place de la communication non verbale des enseignants spécialisés auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers.

St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle - efficacité et coopération*. Les Presses de l'Université de Montréal.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération, revue et augmentée* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Les Presses de l'Université de Montréal.

St-Germain, M. (2007). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez les enseignants de Cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais].

St-Germain, M. (2016). *La relation pédagogique de coopération en classe au collégial* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais].

St-Germain, M. et Mazalon, E. (2020). La mise en œuvre d'une relation de coopération entre enseignant et élèves pour soutenir l'apprentissage en classe et en atelier. Dans Mazalon, E. et Dumont, M. (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*. (p. 215-232). Éducation-intervention, 49. Presses de l'Université du Québec.

Stipek, D. (2006). Relationships. *Educational Leadership, September*, 46-49.

Suldo, S. M. et Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review, 37*(1), 52-68.

<https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>

Suldo, S. M., Shaffer, E. J. et Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 56. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>

Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *Student Success, 3*(1), 1.

Tremblay-Wragg, E. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : Quelle participation à la motion action à apprendre de leurs étudiants?* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Tremblay-Wragg, E., Raby, C. et Ménard, L. (2019). La diversification des stratégies pédagogiques à l'université : quelques exemples d'application en salle de classe. *Le Tableau, 8*(2).

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, 5*, 38-55.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.

Vasseur, F. (2015). *Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur*.

Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A. et Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation entre l'enseignante et ses élèves : une simple affaire de cœur. Dans S. Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : regards multiples*. (p. 61-90). Presses de l'Université du Québec.

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.

Waters, E. et Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child development*, 71(1), 164-172. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130>

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>

Yvon, F. et Garon, R. (2022). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80. <https://doi.org/10.7202/1085398ar>