

# **Construction d'une relation pédagogique élève-enseignant**

---

**Entre autorité et confiance**

---

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Coline Pelletier**

**Sous la direction de : Céline Miserez-Caperos**

**La Chaux-de-Fonds, le 21 avril 2021**

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Céline Miserez-Caperos, qui m'a accompagné tout au long de la réalisation de ce mémoire de Bachelor. Elle a directement saisi ma manière de travailler et m'a laissé la liberté dont j'avais besoin pour rédiger ce travail tout en restant à disposition lorsque j'en avais besoin. Merci de m'avoir apporté vos précieux conseils ainsi qu'un encadrement structuré en respectant mon rythme de travail et mon indépendance.

Enfin, j'adresse également mes remerciements aux cinq enseignants qui ont bien voulu accepter de participer à ce travail de recherche. Merci d'avoir consacré votre précieux temps à travers les entretiens en me partageant votre riche expérience dans ce magnifique métier, l'enseignement.

## Résumé

Ce travail est mené sur la manière dont la relation pédagogique entre élèves et enseignants<sup>1</sup> se construit notamment au niveau des perceptions que les enseignants ont de cette dernière. Cette relation est au cœur de la profession enseignante et représente un enjeu de taille dans le parcours scolaire d'un enfant.

Depuis plusieurs années, l'évolution au niveau de l'augmentation de l'hétérogénéité dans les classes questionne les professionnels de la pédagogie. En effet, j'entends régulièrement que les enseignants n'arrivent plus à enseigner correctement sans devoir déployer une grande énergie à la gestion de la classe. Ce constat met en lumière différents aspects clés de la qualité de la relation élève-enseignant : l'autorité éducative, le lien de confiance et d'attachement, le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève.

Ce travail permet de tisser des liens entre les différentes notions tirées de la littérature et les perceptions des enseignants afin de comprendre l'importance de la confiance et de la disponibilité de l'enseignant dans la relation pédagogique. De plus, ce travail s'intéresse au lien entre l'autorité et la confiance, car il questionne les enseignants sur leurs perceptions de la relation élève-enseignant par rapport à l'autorité qu'ils exercent sur leurs élèves.

Finalement, un des buts principaux sera de comprendre et décrire la mise en place de la construction de la relation pédagogique élève-enseignant au sein des classes à travers les méthodes mises en place par l'enseignant.

### Cinq mots clés :

- Relation pédagogique élève-enseignant
- Confiance
- Attachement
- Autorité éducative
- Bien-être psychologique et émotionnel de l'élève

---

<sup>1</sup> Je n'utiliserai pas le langage épïcène, bien que je mesure son importance et que je suis consciente des notions d'égalité en lien ; pour des raisons de lisibilité, j'ai choisi de privilégier la règle du masculin l'emportant sur le féminin.

## Liste des figures

Figure 1 : le triangle pédagogique d'Houssaye .....	8
Figure 2 : éclairage psychologique sur l'affectivité : conséquence sur la relation élève-enseignant et l'expérience scolaire.....	17
Figure 3 : axes comportementaux selon le modèle de Leary .....	20

## Liste des tableaux

Tableau 1: types d'entretien (adaptation du texte de Sauvayre, 2013).....	25
Tableau 2: profil cycle 1.....	29
Tableau 3: profil cycle 2.....	29
Tableau 4: conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004) .....	31
Tableau 5: définition de la relation pédagogique.....	34
Tableau 6: relation pédagogique saine.....	36
Tableau 7: relation pédagogique néfaste.....	38
Tableau 8: construction de la relation pédagogique.....	40
Tableau 9: importance de la qualité de la relation pédagogique .....	41
Tableau 10: autorité éducative .....	44
Tableau 11: gestion de la classe .....	46
Tableau 12: comportement de l'élève .....	48
Tableau 13: comportement de l'élève .....	50
Tableau 14: comportement de l'enseignant .....	52
Tableau 15: milieu scolaire.....	55
Tableau 16: milieu scolaire.....	57

## Liste des annexes

Annexe 1 : contrat de recherche.....	I
Annexe 2 : guide d'entretien.....	II

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>VI</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>3</b>
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude.....</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème .....</i>	5
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche.....</i>	6
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION .....	7
1.2.1 <i>La relation pédagogique comme triple rapport à l'école.....</i>	7
1.2.2 <i>Le rapport à l'enseignant comme relation de pouvoir .....</i>	9
1.2.3 <i>Une autorité au service, avec et pour l'élève .....</i>	11
1.2.4 <i>Les facteurs d'influence de la relation élève-enseignant.....</i>	12
1.2.4.1 <i>L'influence de la relation pédagogique sur l'engagement et la réussite .....</i>	14
1.2.4.2 <i>L'influence de la relation pédagogique sur le bien-être psychologique et émotionnel.....</i>	16
1.2.4.3 <i>L'influence de la relation pédagogique sur les problèmes de comportement et habiletés sociales .....</i>	19
1.2.5 <i>Typologie de comportements de l'enseignant .....</i>	20
1.3 PROBLÉMATISATION.....	21
1.4 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	22
1.4.1 <i>Identification des questions de recherche.....</i>	22
1.4.2 <i>Objectifs de recherche .....</i>	22
<b>CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>23</b>
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES .....	23
2.1.1 <i>Type de recherche .....</i>	23
2.1.2 <i>Démarche et approche de recherche .....</i>	23
2.2 NATURE DU CORPUS.....	24
2.2.1 <i>Méthode.....</i>	24
2.2.2 <i>Éthique.....</i>	27
2.2.3 <i>Procédure de recherche.....</i>	28
2.2.4 <i>Échantillonnage et population étudiée.....</i>	29
2.3 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	30
2.3.1 <i>Récolte de données .....</i>	30
2.3.2 <i>Transcription .....</i>	30

2.3.3	<i>Analyse des données</i> .....	31
<b>CHAPITRE 3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....		<b>33</b>
3.1	PERCEPTION DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE .....	34
3.1.1	<i>Définition de la relation pédagogique</i> .....	34
3.1.2	<i>Relation pédagogique saine et néfaste</i> .....	35
3.1.3	<i>Construction de la relation pédagogique</i> .....	40
3.2	RAPPORT ENTRE L'AUTORITÉ, LA GESTION DE LA CLASSE ET LA QUALITÉ DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE .....	44
3.2.1	<i>Impact de la qualité de la relation pédagogique sur l'autorité éducative</i> .....	44
3.2.2	<i>Impact de la qualité de la relation pédagogique sur la gestion de la classe</i> .....	46
3.3	TROIS PRINCIPAUX FACTEURS D'INFLUENCE DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE.....	48
3.3.1	<i>L'élève</i> .....	48
3.3.2	<i>L'enseignant</i> .....	52
3.3.3	<i>Le milieu scolaire</i> .....	54
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>59</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		<b>64</b>
<b>ANNEXES</b> .....		<b>I</b>

## Introduction

Ce travail de recherche vise à comprendre la manière dont la relation pédagogique entre élèves et enseignants se construit, plus précisément quelles perceptions les enseignants ont de cette dernière. De plus, cette recherche s'intéresse également à la vision qu'ont les enseignants de cette relation par rapport à l'autorité éducative qu'ils exercent sur leurs élèves. Lorsqu'on évoque la profession d'enseignant, la relation pédagogique représente un pilier central du métier, mais également de la vie scolaire d'un élève autant sur le plan affectif que sur le plan scolaire de son parcours.

« Réussir son enseignement c'est réussir la relation maître-élève car cette relation est omniprésente. Pour y parvenir, il faut y mettre des réflexions, des observations, des efforts, des interventions et du temps » (Langevin, 1996, p.10).

Comme l'affirme Langevin, pour réussir son enseignement, il faut que la construction de la relation pédagogique soit réfléchie et investie par l'engagement de l'enseignant et des élèves. En effet, chaque membre d'une classe doit pouvoir trouver sa place, se sentir en sécurité afin d'avancer dans son parcours scolaire. Cette démarche de construction de la relation élève-enseignant requiert du travail et du temps dans le but d'établir un lien de confiance solide et sain.

La principale raison m'ayant menée à choisir ce thème se base sur un constat fait auprès des enseignants durant la pratique professionnelle de ma formation. J'ai fréquemment entendu que les enseignants étaient amenés à faire face à différents changements, notamment à l'augmentation du nombre d'élèves dans les classes ordinaires, dont l'hétérogénéité semble de plus en plus importante. Parfois, ils ajoutaient à leurs discours qu'ils rencontraient des difficultés quant à l'attention, au comportement ainsi qu'à l'indiscipline des élèves. Ces affirmations étaient justifiées par le fait qu'ils étaient amenés à diviser leur temps voire parfois en « sacrifier », pour des élèves dans un grand besoin au détriment d'autres qui en demande moins. Ce constat témoigne d'une potentielle indisponibilité de l'enseignant par le biais d'interactions réduites avec certains élèves, ce qui me pousse à considérer l'importance de la qualité de la relation élève-enseignant. La deuxième raison se base sur un intérêt personnel en tant que future enseignante. J'accueillerai à la rentrée une classe, dans laquelle je souhaite que les élèves se sentent en sécurité, en confiance et épanouis. Ce travail de recherche me permet de développer et d'acquérir des connaissances sur cette relation pédagogique ainsi que sur la posture d'enseignante que je pourrai adopter afin de construire ce lien indispensable.

Pour mener à bien ce travail, je souhaite comprendre comment la construction de la relation pédagogique se déploie au sein d'une classe et de mettre en lumière l'influence de la qualité de la relation élève-enseignant sur le parcours scolaire des élèves. À partir de ces premières réflexions, plusieurs questionnements émergent :

- Que l'enseignant doit-il mettre en place pour tisser un lien de confiance avec tous les élèves de sa classe ?
- Quels sont les enjeux d'une relation de confiance entre un élève et son enseignant ?
- En quoi le comportement de l'enseignant pourrait entraver la relation pédagogique ?

Concernant le plan de travail, cette recherche est organisée en trois parties.

La première partie s'intéresse à la problématique de cette recherche et comprend plusieurs sections et sous-chapitres qui se succèdent et se combinent. Cette dernière est premièrement composée de la définition et l'importance de l'objet de recherche, elle permet de saisir la raison d'être de l'étude, de mettre en évidence les différentes facettes du problème et de présenter l'intérêt et la pertinence du travail. Deuxièmement, elle permet au lecteur de comprendre les différentes notions théoriques abordées dans ce travail. Cette première partie se termine en cernant les questions et les objectifs de recherche découlant du cadre théorique à partir desquels le fil rouge du travail s'établira. La deuxième partie présente la méthodologie du travail. Dans ce chapitre je présente la démarche ainsi que les fondements méthodologiques. Les fondements méthodologiques permettent dans un premier temps de saisir le type de recherche, l'approche et les enjeux de l'argumentation. Dans un second temps, je définis la nature du corpus dans laquelle se regroupe la démarche de recherche que je souhaite entreprendre avant d'aborder le terrain, les moyens de collecte de données, le déroulement de cette collecte, les aspects liés à l'éthique ainsi que les caractéristiques de l'échantillonnage. Cette partie se conclut par les méthodes d'analyse des données que j'utiliserai dans le troisième chapitre, celle-ci indique comment ces données seront traitées et analysées. Finalement, la dernière partie aborde la présentation et l'interprétation des résultats. La rédaction de ce dernier chapitre représente le fruit d'un long processus de traitement et d'analyse des données et permet de faire émerger des résultats significatifs. Il s'agit premièrement de présenter par catégories, les données récoltées grâce aux entretiens, de les questionner puis de les interpréter en leur donnant du sens.

Le travail se termine par une phase conclusive dans laquelle je présente synthétiquement les principaux résultats puis la mise en lien avec les questions et objectifs de recherche qui sont à la genèse de ce travail de recherche. Finalement, une auto-évaluation permet de faire un bilan en présentant les limites, les difficultés rencontrées ainsi que les apports personnels et professionnels de ce travail. Les perspectives d'avenir de recherche viennent déposer le point final de ce mémoire professionnel.

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

À l'école primaire, les élèves, au même titre que les enseignants, passent la majorité de leur temps ensemble dans une salle de classe. Tout au long de l'année, ils apprennent à vivre ensemble et mettent en place différents rythmes, rituels et règlements afin de développer un lien commun qui se doit d'être solide et sain. Cependant, la construction de ce lien entre les élèves et l'enseignant, qui permettra à l'ensemble des acteurs de trouver sa place, de se sentir en sécurité et ainsi d'avancer dans les apprentissages, est un aspect important de la relation pédagogique. La construction de cette relation nécessite du travail et du temps de la part de l'enseignant et des élèves.

Selon la thèse développée par Bowlby en 1958, la figure d'attachement représente chez l'enfant une base de sécurité et de protection. Dans cette dynamique, tous les enfants tissent des liens avec l'adulte qui s'occupe d'eux, indépendamment du type d'apport dont l'enfant bénéficie. En faisant un parallèle entre la théorie de Bowlby et le cadre scolaire, Barbey-Mintz (2015) montre que l'enseignant représente une figure d'attachement « secondaire » des élèves. En effet, les enfants développent premièrement des relations et des liens d'attachement avec une figure d'attachement primaire : la mère. Ensuite, l'enfant est capable d'établir différentes relations, à des niveaux différents, tout en hiérarchisant ses figures d'attachement.

D'autres auteurs (Tereno, Soares, Martins, Sampaio & Carlson, 2007, pp.151-152) reprennent certains éléments de la théorie de Bowlby et soulignent également que le sentiment de sécurité se manifeste par la perception de la disponibilité de la figure d'attachement. En résumé, dans un cadre dédié aux apprentissages, plus l'élève sentira son enseignant disponible pour lui, plus l'enfant sera en sécurité au sein de sa classe. Une autre dimension vient s'ajouter à cette affirmation. L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) pose comme priorité la scolarisation en école ordinaire des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée et demande ainsi aux cantons de privilégier les solutions intégratives aux solutions séparatives.

En effet, comme le souligne l'article 2<sup>2</sup> de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007), en vigueur depuis 2011 pour les cantons concordataires, « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire » (CDIP, 2007, p.4). En outre, chaque enfant présente des caractéristiques différentes que les enseignants des classes dites « ordinaires » doivent prendre en considération dans le but d'adapter leur enseignement, afin qu'il soit en adéquation avec les différents besoins de la classe.

Par conséquent, cette injonction axée sur l'intégration confirme le constat fait auprès des enseignants durant ces dernières années. En effet, j'entends depuis plusieurs années que les enseignants rencontrent davantage de difficultés quant à l'attention, au comportement ainsi qu'à l'indiscipline des élèves. Durant la pratique professionnelle de ma formation, j'ai très souvent entendu que les enseignants étaient amenés à faire face à différents changements, notamment à l'augmentation du nombre d'élèves dans les classes ordinaires, dont l'hétérogénéité semble plus importante qu'auparavant. Des auteurs (Prairat, 2013 ; Richoz, 2018) soulignent également que l'indiscipline se répand comme un fléau dans les écoles et que les enseignants n'arrivent plus à enseigner correctement et se sentent parfois impuissants face à ce constat. L'hétérogénéité au sein des classes se présente sous différentes dimensions : capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social, niveau d'acquisition, etc. (Zakhartchouk, 2016, p.18)

Ainsi, mes observations sur le terrain et la littérature le soulignent bien, il semblerait que l'augmentation des effectifs et la hausse de l'hétérogénéité dans les classes ne permettent plus aux enseignants d'être disponibles pour chaque élève selon leurs besoins. Ils sont amenés à diviser leur temps voire parfois en « sacrifier », pour des élèves dans un grand besoin au détriment d'autres qui en demandent moins.

En effet, les enseignants sont amenés à intensifier leurs efforts face à des situations pour lesquelles ils n'ont pas été formés. Cette augmentation de charges, légitimée par des besoins réels, peut être à l'origine d'une indisponibilité de l'enseignant pour certains élèves de la classe. Cette observation me pousse à considérer l'importance de la qualité de la relation entre l'adulte et l'enfant dans le cadre scolaire.

---

<sup>2</sup> *Commentaire de la CDIP sur les dispositions de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* : [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/RPT/OES-COMOF\\_Accord\\_intercantonal\\_201007\\_commentaires.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/RPT/OES-COMOF_Accord_intercantonal_201007_commentaires.pdf)

À force d'entendre ce type de constat, les questionnements suivants sont apparus : quels sont les enjeux de l'hétérogénéité du point de vue de la disponibilité de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves ? Que l'enseignant doit-il mettre en place afin de développer une relation de confiance avec tous les élèves de sa classe ? Quels sont les enjeux d'une relation de confiance entre un élève et son enseignant ? Pourquoi un enseignant est-il parfois amené à sacrifier du temps pour certains élèves au détriment d'autres ? Comment peut-on gérer cette disponibilité ?

Gueguen (2015) écrit que le mode de relation enseignant-élève exerce une influence importante sur les enfants. Quand cette relation est de qualité, elle a des effets positifs sur la réussite des élèves ainsi que sur leur santé mentale. À travers cette phrase, nous retrouvons toute l'importance qu'il faut accorder à la qualité de la relation entre un enseignant et ses élèves, car elle joue un rôle important au niveau des apprentissages et de la gestion de la classe. Chaque élève doit impérativement se sentir en sécurité dans son environnement afin d'évoluer et de se développer dans les meilleures conditions.

### **1.1.2 Présentation du problème**

Bowlby (dans Tereno, *et al.*, 2007) présente dans sa théorie de l'attachement deux facteurs critiques de la qualité de la relation entre l'enfant et l'adulte. La qualité de l'attachement dépend du type d'apport que l'adulte apporte à l'enfant et se construit grâce aux interactions entre pairs. Il présente premièrement le facteur de la proximité physique puis deuxièmement celui de la disponibilité émotionnelle. Il ajoute également qu'au fil de la construction de la relation d'attachement, le fait de savoir que l'adulte est potentiellement disponible deviendra progressivement aussi efficace que la proximité.

En considérant la relation pédagogique comme une source de confiance, de sécurité, de protection et de réconfort, je me questionne sur les enjeux de cette éventuelle indisponibilité des enseignants dans les classes en croissante hétérogénéité.

À travers cette théorie, nous pouvons constater que lorsque l'enfant perçoit son enseignant comme indisponible pour lui, cela représentera une menace au niveau de son sentiment de sécurité.

Le contexte scolaire présente plusieurs analogies avec l'expérience de la « situation étrange » de Mary Ainsworth (Bee & Boyd, 2012). La « situation étrange » est une technique d'observation développée par Ainsworth pour étudier l'attachement de l'enfant. À cette fin, elle observe les réactions et comportement de l'enfant lorsque ce dernier se trouve dans un lieu non familier, en présence de sa mère, puis seul avec un inconnu (la mère quitte la pièce) et finalement en présence de sa mère (la mère revient dans la pièce). Cette situation étrange met l'enfant face à des conditions inhabituelles en présence ou en absence de sa figure

d'attachement, sa mère. À l'issue de cette expérience, Ainsworth propose différents types d'attachement.

Pour faire un parallèle avec le contexte scolaire, la classe pourrait représenter une situation étrange où les occasions de confrontation à l'inconnu sont nombreuses, où les relations sociales sont constamment à construire (Cuisinier, 2018). Les élèves sont sans cesse placés face à la nouveauté, face à l'incompréhension. Ils peuvent se retrouver confrontés à ce sentiment d'inconfort et d'insécurité. C'est à ce stade que la qualité de la relation de confiance qu'il a établie avec l'enseignant fera ses preuves. Selon cette dernière, l'enfant va vivre soit une expérience enrichissante, soit une empreinte douloureuse. La qualité de cette relation de confiance entre l'enseignant et l'élève dépend de différents facteurs internes aux individus mais également de facteurs liés à l'environnement de ces derniers.

Mais qu'en est-il de ces facteurs qui influencent cette relation enseignant-élève ?

La relation élève-enseignant est conceptualisée par certains auteurs comme un processus dynamique, qui comporte de nombreuses facettes, qui est interactif et qui évolue en fonction du temps et des situations (Pianta, 1999, dans Kennedy et Kennedy, 2004, dans Fortin, Amélie & Bradley, 2011). Par conséquent, les sources d'influence sont nombreuses et sont indispensables à prendre en compte afin de construire une relation de confiance entre les élèves et l'enseignant.

### **1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche**

Pour faire suite aux différents aspects présentés ci-dessus, l'influence de la qualité de la relation pédagogique élève-enseignant sur la vie d'un élève n'est pas à remettre en doute ni à négliger. Dès lors, il s'agit de trouver les méthodes à mettre en place au sein d'une classe pour créer une relation élève-enseignant de qualité ainsi que tous les enjeux qui découlent de la relation de confiance élève-enseignant. Je souhaite développer et acquérir des connaissances à ce sujet, qui me semblent indispensables pour mon enrichissement personnel et professionnel. Il me paraît également essentiel de saisir la manière dont les enseignants perçoivent cette thématique afin d'apporter de nouvelles informations sur cet objet de recherche, mais également de faire évoluer et développer ces pensées. En plus de mon enrichissement personnel et professionnel sur cette thématique, je pense que mon travail pourra, à petite échelle, contribuer à combler un manque auquel la littérature ne répond pas.

De cette manière, mon travail m'amènera de nouvelles connaissances sur cette relation pédagogique ainsi que la posture d'enseignante que je pourrai prendre en connaissant mieux cette relation.

## **1.2 État de la question**

Dans ce chapitre il s'agit de décrire comment la relation pédagogique se construit et d'investiguer de manière précise comment cette dernière se déploie à l'école. Je terminerai cette section en présentant le but et les objectifs de ce travail de recherche.

### **1.2.1 La relation pédagogique comme triple rapport à l'école**

« La relation élèves-enseignants peut se comprendre à la lumière de la théorie de l'attachement qui se définit comme un lien privilégié [...] qui se construit tranquillement et progressivement » (Neufeld, 2005, cité par la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2014, p.7). Ce lien s'établit entre l'élève qui ressent des besoins et l'enseignant qui y répond. La construction de cette relation se met en place par l'articulation de deux postures. Premièrement celle du souci d'offrir un cadre sécurisant pour ses élèves en donnant la direction sur le respect, sur les plans pédagogiques et disciplinaires, sur le sens des apprentissages, sur l'engagement des élèves, sur les méthodes de travail et sur l'estime des élèves. En résumé, dans cette première posture, l'enseignant indique la direction à suivre en dirigeant, en guidant et en accompagnant les élèves. Il met en place des rituels et leur donne des repères.

Deuxièmement, celle du souci de faire preuve de bienveillance pour ses élèves en entrant en contact avec eux, en manifestant de l'attention et de l'intérêt à leur égard, en adoptant une attitude d'accueil et de confiance, en ressortant le meilleur de ses élèves, en prenant soin d'eux, en adoptant une posture sécurisante et en leur communiquant ses attentes. En résumé, en adoptant une attitude bienveillante envers les élèves permettra au mieux de les rassurer sur leurs capacités et ils seront ainsi davantage disponibles face aux apprentissages (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2014, p.7)

Postic définit la relation éducative comme « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs [...] » (Postic, 1979, cité par Espinosa, 2003, p.11). La littérature distingue une relation pédagogique d'une relation éducative. En effet, Postic affirme que la relation pédagogique deviendrait éducative « quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant » (Postic, 1979, cité par Espinosa, 2016, p.4). En résumé, la relation éducative est une relation pédagogique durant laquelle les individus se rencontrent humainement, dépassant la barrière de la transmission du savoir à acquérir.

En effet, en tissant un lien au contexte dédié aux apprentissages, la relation pédagogique se construit en partie par le biais de la tâche scolaire pour aller vers des objectifs pédagogiques mais se positionne également dans une expérience marquée par l'affectivité. La relation pédagogique est une rencontre entre trois « pôles » : l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Houssaye (2014) définit que les actes pédagogiques se retrouvent entre l'espace des trois sommets du triangle pédagogique.

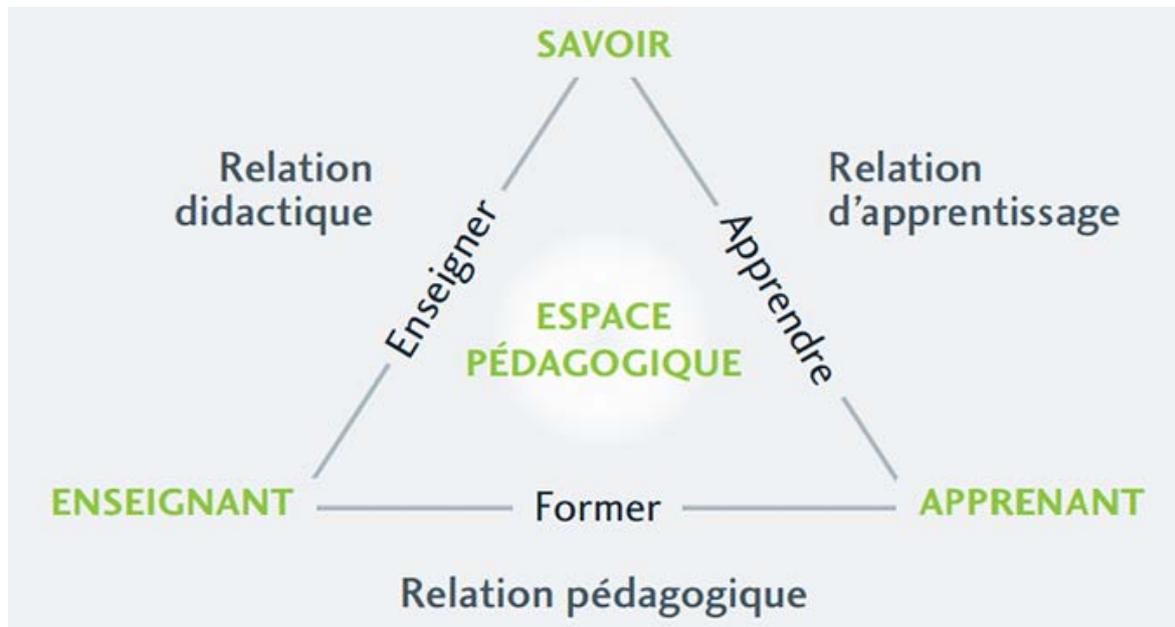


Figure 1 : le triangle pédagogique d'Houssaye

Houssaye résume trois relations nécessaires à cet acte pédagogique :

- > *La relation didactique* est le rapport entre l'enseignant et le savoir qui lui permettra d'enseigner.
- > *La relation d'apprentissage* est le rapport que l'élève construit avec le savoir dans un processus pour apprendre.
- > *La relation pédagogique* est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant qui permet le processus former (Houssaye, 2014).

Houssaye (2014) ajoute que tout acte pédagogique privilégie la relation de deux « pôles » sur trois du triangle pédagogique. C'est un phénomène inévitable, le pôle restant prend alors la place du mort ou du fou.

Prenons l'exemple de l'enseignement traditionnel qui met en avant le savoir et l'enseignant. Dans le cas où le cours est trop magistral, l'enseignant privilégie la matière, l'apprenant est oublié et s'installera dans la passivité. Au contraire, dans le cas où l'enseignement est non-directif, la relation pédagogique est essentielle et le savoir est réinventé. L'enseignant se place dans une posture de guide et on entre dans une dynamique de découverte, de pédagogie

constructiviste (APSSS-CONSULTING, 2018). C'est notamment dans ce processus « former » que se retrouvent les questions de confiance et d'autorité éducative.

L'autorité éducative se définit, selon Robbes dans sa conférence « l'autorité éducative, la construire et l'exercer » (Lancan, 2017) comme :

« Une relation statutairement asymétrique (l'enseignant n'est pas l'élève) dans laquelle l'enseignant manifeste une volonté d'exercer une influence sur l'élève. Ce dernier est considéré comme un sujet éducatif, capable de progrès. De plus, cette influence nécessite, de la part de l'élève, une reconnaissance qui lui permettra à son tour d'être l'auteur de lui-même et de s'autonomiser par rapport à la relation pédagogique ».

Cette autorité éducative se doit de répondre à des normes éthiques : la non-violence des actes, la considération de l'élève comme un sujet éducatif et l'adaptation de l'autorité de l'enseignant en fonction des attentes et intérêts des élèves. L'autorité se construit dans la durée et représente un processus jamais définitivement acquis, d'où la difficulté à l'exercer (Robbes, 2014, dans Lancan, 2017).

Finalement, lorsque l'enseignant met l'accent sur la prise en compte de l'élève, sur son rythme et ses besoins, il a peur d'être inutile ou surchargé de travail par les ressources pédagogiques car c'est la relation savoir-apprenant qui est privilégiée.

Ce modèle ne permet cependant pas toujours de prendre en considération le contexte de l'acte pédagogique autant au niveau culturel, historique, géographique ou de l'époque. Enseigner, apprendre, former sont uniquement des postures « générales » desquelles en découlent d'autres selon ce que l'on veut privilégier au sommet.

### **1.2.2 Le rapport à l'enseignant comme relation de pouvoir**

S'intéresser au rapport qu'entretient l'élève avec son enseignant demande une compréhension de la notion de pouvoir. Le Petit Robert décrit l'autorité comme le pouvoir d'imposer l'obéissance (Prairat, 2013, p.140).

Imbert (1976) reprend cette notion de pouvoir en écrivant :

« [...] une classe d'école n'est en rien l'image d'une république en miniature ; c'est au contraire, en petit, une monarchie absolue : d'un côté, un maître, un régent à pouvoirs absolus, de l'autre, des sujets dont les désirs personnels ou l'initiative sont restreints au minimum ». (p.41)

Néanmoins, la relation pédagogique évolue par l'apparition de nouvelles approches et nouveaux courants pédagogiques tels que les pédagogies institutionnelle, rationnelle ou existentielle et humaniste (Dupont, Vilain, 1985 ; Hess, Weigang, 1998 dans Espinosa, 2003).

Parmi ces courants qui ont véritablement influencé les conceptions de la gestion de la classe, Archambault et Chouinard (2009) en citent trois :

> Le courant humaniste :

La psychologie humaniste a influencé les sciences de l'éducation en développant des approches sur la communication, la conquête de l'autonomie et la promotion de l'estime de soi.

> Le courant béhavioriste :

Ce courant se fonde sur quatre principes : le renforcement positif, le renforcement négatif, la punition positive et la punition négative. Cette approche consiste à se focaliser sur les comportements observables déterminés par l'environnement et les interactions d'une personne avec son milieu.

> Le courant cognitiviste :

Dans les années 80, on considère la classe comme un environnement social dans lequel l'aspect de groupe est privilégié. Le concept de la gestion de classe évolue en ajoutant des éléments tels que le questionnement des élèves, l'élaboration des règles de la classe, la supervision de groupe, etc.

Ces courants pédagogiques ont amené jusqu'à nos jours une contextualisation en prenant en compte les connaissances antérieures des élèves, en fixant des objectifs et en prenant en compte les besoins des élèves. Par ce biais, la relation pédagogique a pris de l'importance et a indirectement fait évoluer la gestion de la classe.

L'évolution de la relation entre adultes et enfants n'a pas uniquement eu des conséquences positives au niveau de la gestion de la classe, plus précisément à propos de l'autorité. En effet, ces changements ont généré la crise de l'autorité enseignante. Des recherches ethnographiques ont étudié les stratégies de gestion de classe des enseignants et ont exposé qu'il existait une pédagogie en amont de la pédagogie dite « traditionnelle » qui consistait à « survivre ». Parmi ces stratégies, Espinosa (2003) en décrit une, la « socialisation ». Elle tend vers le façonnage des comportements des élèves dans le but d'inculquer une culture scolaire, de docilité aux élèves et de ratisser leur personnalité des aspects qui iraient à l'encontre de cette culture scolaire (Espinosa, 2003, p.25). En d'autres mots, les besoins, les sentiments et les personnalités des élèves n'étaient pas pris en compte par les enseignants.

Dans cette perspective, les enseignants ont mis en avant la « survie » à travers la gestion de la classe avant même le processus d'enseignement. Ce phénomène est parfois encore marqué dans les classes actuelles, c'est pour cette raison qu'il faut penser la relation pédagogique et apprécier l'importance du rapport entre l'enseignant et l'élève.

Selon Dias de Carvalho & Fadigas (2016), de nos jours, notre société hésite d'une part entre une relation protectrice de la part des enseignants face aux élèves et de l'autre une plus grande autonomie des élèves. Cette attitude protectrice pourrait donner lieu à des abus d'autorité tandis que l'appel à l'autonomie pourrait, quant à elle, affaiblir cette autorité.

La tension qui résulte de ces deux postures est alimentée par la Convention des droits de l'enfant, car il y a une contradiction entre la proclamation des droits-libertés et celle de la défense des droits-protections des enfants (Dias de Carvalho & Fadigas, 2016). Finalement, l'enjeu est de trouver une voie d'articulation harmonieuse entre ces deux formes de droits complémentaires tout en prenant en compte les dimensions des droits de l'enfant.

### **1.2.3 Une autorité au service, avec et pour l'élève**

Comme Espinosa (2003) l'écrit, les relations adultes et enfants ont évolué à travers le développement de nouveaux courants pédagogiques. En effet, de nos jours, les enseignants prennent en compte les besoins, les sentiments et les personnalités des élèves. À travers ce processus d'évolution, la notion d'autorité s'est incontestablement développée. Joignant (2008) met en avant que c'est principalement dans l'alchimie des interactions que l'enseignant remet en jeu son autorité. Il présente également que l'autorité est partagée en trois dimensions : au service, avec et pour l'élève. L'autorité au service de l'élève est représentée comme un outil pour l'enseignant qui lui permet d'apporter l'aide nécessaire aux élèves pour qu'ils apprennent dans de bonnes conditions. Dans cette vision, l'autorité est directement reliée aux contenus d'apprentissage en facilitant l'intégration de ceux-ci. L'autorité avec l'élève est axée sur la communication, la transparence et la compréhension de cette intégration. L'élève doit avoir saisi le sens de cette autorité et doit pouvoir en tirer profit au niveau de ses apprentissages. Il adopte une attitude active et responsable face à l'application de celle-ci. Finalement, l'autorité pour l'élève doit être avant tout perçue comme un moyen d'apprentissage utile par les élèves et par l'enseignant. Le professeur s'interroge sur les attentes des élèves et les confronte avec les siennes afin d'équilibrer les rôles de chacun et de partager un but commun.

Cette autorité partagée est un juste équilibre à adapter entre ce que l'enseignant peut faire pour répondre ou non aux attentes des élèves. Cet équilibre est fluctuant de par le partage et les interactions entre les élèves et l'enseignant. Il se construit petit à petit entre la prise de possession de l'autorité et la construction des savoirs. En impliquant l'enfant dans ce processus, l'enseignant valorise les élèves en les laissant être partie prenante et être reconnus comme ayant le droit à la parole. De son côté, l'élève se sent respecté, considéré et investi dans son apprentissage. Le rapport de force initial tend finalement vers un rapport de confiance où l'équité et la justice triomphent dans la relation élève-enseignant.

#### **1.2.4 Les facteurs d'influence de la relation élève-enseignant**

La relation élève-enseignant est souvent caractérisée par un processus interactif et évolutif en fonction du temps et des situations. Il y a une grande source d'influence, notamment dans l'environnement des acteurs de la relation pédagogique. Dans ce sous-chapitre, je vais tenter d'établir les principaux facteurs influençant cette relation tant au niveau de l'enfant, celui de l'enseignant que du milieu scolaire.

Les premiers facteurs mis en lumière sont ceux propres à l'élève. En effet, lorsque l'enfant se rend à l'école, il amène avec lui des attentes, des attitudes et des comportements qui auront obligatoirement un impact sur la relation qu'il entretient avec son enseignant (Markus *et al.*, 1985, Weinstein, 1983, dans Davis, 2003, dans Espinosa, 2003).

Deuxièmement, le contexte familial dans lequel l'enfant se développe aura une influence directe sur la relation qu'il entretient avec son enseignant. En outre, la relation pédagogique est conceptualisée comme une extension de la relation d'attachement avec les figures parentales (Davis, 2003, dans Fortin, Plante, & Bradley, 2011). Il est vrai qu'il y a toujours une figure d'attachement principale, mais l'enfant a besoin de pouvoir compter sur une ou plusieurs autres personnes dont les enseignants pour compenser une éventuelle absence.

Par cette affirmation, nous comprenons bien que la qualité de la relation enseignant-élève est intimement liée à la relation parent-enfant. Un enfant ayant eu une relation conflictuelle avec des adultes de son entourage pourrait avoir des prédispositions de méfiance face aux relations avec d'autres adultes. Ou d'autre part, si les parents ne comblent pas le besoin d'attachement des enfants, l'enseignant représente alors une figure d'attachement secondaire et indispensable à leur développement.

De plus, certains indicateurs sociodémographiques tels que l'éducation des parents ou la considération que peut avoir la famille de l'importance de la scolarité ont une réelle influence sur la perception que l'élève a de son enseignant voire même du contexte scolaire en général.

Certains facteurs propres à l'enseignant jouent également un rôle important au sein de la relation pédagogique notamment au niveau de ses caractéristiques personnelles. En effet, une étude a émis l'hypothèse qu'il y a un lien notable entre la qualité du lien d'attachement que l'enseignant a vécu étant enfant et la manière dont il va construire la relation avec ses élèves (Fredriksen & Rhodes, 2004, dans Fortin, Plante, & Bradley, 2011). En outre, de même que l'élève, l'enseignant a ses propres attentes concernant les interactions avec ses élèves et mettra en place différents moyens afin d'établir ce lien pédagogique selon son type d'attachement.

D'autres facteurs influençant la relation élève-enseignant sont à considérer dans cette dynamique de construction, notamment les croyances et les comportements des enseignants. Ces facteurs ont montré un réel impact notamment sur la motivation déployée par les élèves face aux apprentissages. L'analyse prouve que lorsque le comportement de l'enseignant témoigne qu'il s'investit dans la relation, qu'il croit en la réussite de ses élèves et qu'il adopte une attitude positive face aux apprentissages, il y a systématiquement une incidence positive sur la qualité de la relation pédagogique. Les croyances et les comportements de l'enseignant n'ont pas uniquement une influence sur la relation, mais également sur la qualité de l'enseignement (Davis, 2003, dans Fortin, Plante, & Bradley, 2011). Au contraire, par exemple, un enseignant stressé, sous pression due à une charge de travail élevée, aura un impact négatif sur les interactions avec ses élèves.

Finalement, la relation pédagogique dépend également du contexte scolaire dans lequel elle évolue. Les résultats d'une étude menée par Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004) démontrent que certains types d'établissements favorisent davantage la relation positive que d'autres. Un des exemples émis dans cette étude concerne l'effectif des classes. En effet, les petites classes favorisent davantage les interactions personnalisées et permettent ainsi de mieux connaître les élèves et leurs besoins personnels. Cette observation est une réelle source de motivation chez les enseignants, car ils sont davantage soucieux de la réussite de leurs élèves, mais également disponibles afin de répondre strictement à leurs besoins en matière d'amélioration des apprentissages. Je pense notamment aux démarches de différenciations, d'aides pédagogiques, de responsabilités et d'autonomie. Cette étude prouve que le constat fait auprès des enseignants quant à l'augmentation de l'hétérogénéité ainsi que des effectifs dans les classes n'est pas à négliger. En effet, les enseignants affirment ne plus pouvoir être suffisamment disponibles pour répondre aux différents besoins de tous les élèves de leurs classes.

Par conséquent, cette étude alimente mon interrogation quant à la disponibilité des enseignants dans les classes en constante augmentation d'hétérogénéité.

« Il est ardu pour les enseignants de créer des relations significatives avec leurs élèves dans le contexte scolaire actuel. Les auteurs rapportent entre autres l'ampleur de la tâche des enseignants qui ne cesse d'augmenter et qui leur laisse peu de temps pour des activités plus informelles qui les rapprocheraient de leurs élèves. Le ratio d'élèves au sein des classes est de plus en plus grand » (Fredriksen et Rhodes, 2004, cité par Fortin, Plante, & Bradley, 2011, p.9).

C'est un défi de taille autant pour les écoles que pour les enseignants d'établir des conditions permettant une relation positive et bienveillante tout en gardant l'enjeu des apprentissages au sein de la relation pédagogique.

#### 1.2.4.1 L'influence de la relation pédagogique sur l'engagement et la réussite

La relation pédagogique a une influence sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves sur le plan de la participation en classe. Fredriksen et Rhodes (2004) dans Fortin, Plante, & Bradley (2011) estiment qu'une relation élève-enseignant positive permet aux élèves de participer davantage en classe. Ce fait est justifié par le processus de confiance qui, grâce au sentiment de sécurité de l'enfant envers son enseignant, ne craindra pas l'erreur ou la disqualification de la part de ce dernier. Ce concept se caractérise par un cercle vertueux, car les conséquences du processus se manifestent par une attitude positive, l'augmentation de l'intérêt, le respect et le goût de l'effort chez les élèves.

À ce sujet, deux théories différentes définissent l'influence de la relation pédagogique sur l'engagement de l'élève. D'un côté, Bowen et Bowen (1998) affirment que c'est « le soutien de l'enseignant qui [a] l'impact le plus direct sur l'engagement scolaire » (cité par Fortin, Plante, & Bradley, 2011, p.11). Tandis que de l'autre côté, Tucker *et al.* (2002) soutiennent que c'est « l'engagement de l'enseignant qui serait le prédicteur le plus fort de l'engagement de l'élève » (cité par Fortin, Plante, & Bradley, 2011, p.11).

À propos de la théorie du soutien de l'enseignant exposé par Bowen et Bowen (1998), il est important de comprendre les différentes formes de soutien que peut apporter l'enseignant à ses élèves. Malecki et Demaray (2003) ont étudié ces différentes formes de soutien ainsi que leurs impacts.

> Le soutien informationnel :

Ce soutien consiste à fournir toutes les informations dont l'élève a besoin ainsi qu'à donner son avis.

> Le soutien émotionnel :

Ce soutien reflète chez l'élève le sentiment de se sentir aimé et compris par son enseignant.

> Le soutien instrumental :

Ce soutien représente toutes les ressources que l'enseignant met à disposition de l'élève telles que du temps pour lui expliquer certaines notions ou des méthodes différenciées afin de répondre à ses propres besoins.

> Le soutien évaluatif :

Ce soutien porte sur le feedback que l'enseignant donne à ses élèves sur les attitudes et les comportements de ces derniers.

Les résultats de cette étude ont prouvé que le soutien émotionnel donné par les enseignants serait une base significative des compétences sociales et scolaires des élèves (Malecki et Demaray, 2003, dans Fortin, Plante, & Bradley, 2011, p.15).

À propos de la théorie de l'engagement exposé par Tucker *et al.* (2002), elle ressort comme un aspect saillant à l'expérience scolaire et est inévitablement influencée par la qualité de la relation pédagogique. Le degré d'engagement des élèves dépend de plusieurs éléments de l'environnement proposés par l'enseignant. Parmi ces éléments se retrouvent les caractéristiques de la tâche, la qualité de la relation ainsi que le soutien apporté à l'élève, la pédagogie de l'enseignant et le climat de classe. En effet, à propos des caractéristiques de la tâche, les élèves s'engagent davantage dedans s'ils la perçoivent comme intéressante, authentique et si elle procure du plaisir chez les apprenants (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Concernant les éléments liés à la relation et au soutien qu'apporte l'enseignant, ceux-ci rejoignent la théorie de Bowen et Bowen (1998) ainsi que celle de Malecki et Demaray (2003) en affirmant que la relation élève-enseignant influence l'attitude des élèves en classe notamment par le soutien émotionnel de l'enseignant.

Le choix d'une pédagogie active par l'enseignant représente un élément central de l'engagement de l'élève. En outre, si la pédagogie permet un apprentissage expérimental, varié et authentique alors elle encourage l'engagement et la prise en charge de l'accomplissement des tâches par l'élève. De plus, une pédagogie différenciée conduit vers un meilleur engagement de la part des enfants, car elle prend en compte les différences et les besoins des élèves (Fredricks *et al.*, 2004). Finalement, le climat de classe ressort comme un aspect indispensable à l'engagement des élèves. L'enseignant a le rôle de communiquer les règles de vie, mais également ses attentes de manière claire et explicite afin d'établir un climat de classe positif. Plus l'enseignant favorise la qualité du climat de classe, plus les élèves se sentent bien et par conséquent s'engageront d'autant plus dans les tâches scolaires (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005).

À travers cette théorie, le rôle et l'engagement de l'enseignant démontrent qu'il y a un lien entre l'environnement qu'il propose à ses élèves, son attitude et l'engagement de ceux-ci dans les tâches scolaires.

#### **1.2.4.2 L'influence de la relation pédagogique sur le bien-être psychologique et émotionnel**

En plus des aspects de soutien et d'engagement influençant la relation élève-enseignant, cette dernière affecte également l'élève sur son psychique et ses émotions. En effet, comme mentionné dans le chapitre 1.1 ci-dessus, l'enseignant représente l'extension de la figure d'attachement. Une relation pédagogique saine renforce, sur le plan émotionnel, l'estime de soi chez l'élève, diminue les manifestations et sortes d'anxiété et permet également un meilleur contrôle interne des pensées de l'élève. L'enseignant cherche à favoriser de manière stable l'apprentissage de ces derniers, mais également leur bien-être.

La relation pédagogique fait partie intégrante de l'expérience scolaire de l'élève et joue un rôle fondamental dans ses apprentissages. Espinosa (2016) explique au moyen des cinq composantes de l'affectivité le rôle qu'endosse le domaine affectif au sein de la relation élève-enseignant ainsi dans l'expérience scolaire de l'élève. Ces cinq composantes présentées par Martin, B.L et Briggs, L.J, 1986, cité dans Espinosa, 2016, sont l'attitude, les émotions, la confiance en soi, les croyances attributionnelles de contrôle ainsi que l'engagement (figure 2).

		<i>Conséquences sur la relation enseignant/e-élève, le rapport à l'enseignant/e, l'expérience scolaire et/ou l'apprentissage de l'élève</i>		
		<i>Conséquences positives (+)</i>		<i>Conséquences négatives (-)</i>
<i>Travaux (majoritairement francophones) menés sur les cinq composantes du domaine affectif</i>	<i>Attitude</i>	Ouverture / Disponibilité	←••••→	Fermeture / Rejet
	<i>Emotions</i>	Ouverture / Curiosité / Disponibilité / Envie	←••••→	Repli sur soi / Fermeture / Indisponibilité / Découragement / Décrochage (évitement)
	<i>Concept de soi / Confiance en soi</i>	Oser / Confiance en l'autre ↕ Confiance en soi	←••••→	Inhibition / Ne pas oser / Non confiance en l'autre ↕ Non confiance en soi
	<i>Attribution / Croyances attributionnelles de contrôle</i>	Décider et détenir les clefs de la compréhension, de la réussite (sujet)	←••••→	Subir et s'en remettre à l'autre, cet autre comme détenteur de la compréhension, de la réussite (objet)
	<i>Motivation / Engagement</i>	Envie → curiosité, mise au travail	←••••→	Dégoût → découragement, décrochage
<i>Travaux (majoritairement anglophones) menés sur la dimension affective de la relation enseignant/e-élève</i>	<i>Dimension affective de la relation enseignant/e-élève</i>	Relation de confiance (intimité, proximité, communication, partage et affects positifs)  Soutien émotionnel  Chaleur émotionnelle  Acceptation  → Réussite, persévérance	←••••→	Relation de méfiance (distance, absence de communication et de partage, affects négatifs)  Délaissement voire abandon émotionnel  Froideur voire apathie émotionnelle  Rejet  → Difficulté, découragement

Figure 2 : éclairage psychologique sur l'affectivité : conséquence sur la relation élève-enseignant et l'expérience scolaire (Espinosa, 2016)

L'attitude représente la capacité de perception que l'élève a de voir, de penser et de comprendre des personnes ou des situations (Legendre, 2005, dans Espinosa, 2016). Cette composante est fréquemment influencée par les expériences antérieures de l'individu. Dans le contexte scolaire, l'élève et l'enseignant arrivent déjà avec une attitude soit propice soit défavorable envers l'établissement scolaire, certains domaines d'enseignement ou certains individus ce qui influencera la relation pédagogique.

Les recherches en science de l'éducation ont démontré que les émotions sont à l'origine d'un rôle soit perturbateur ou facilitateur dans l'apprentissage des élèves. L'émotion découle de l'interprétation d'une situation et non pas de la situation elle-même, ce processus lie émotion

et cognition. Dans un contexte scolaire, les apprentissages génèrent des émotions positives comme la joie, la satisfaction et le contentement, mais également des émotions négatives telles que l'anxiété, l'inquiétude, la peur, la colère, le dégoût et le découragement. Ces émotions ont un rôle direct sur l'attitude que l'élève adopte à l'égard de l'école, de l'enseignement et de la relation qu'il entretient avec son enseignant.

La confiance en soi est définie comme « l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent » (Legendre, 2005, p.266, cité par Espinosa, 2016). En effet, le concept de soi se construit par les expériences ainsi que les comparaisons que les individus effectuent au quotidien. La confiance en soi est directement liée à l'estime de soi et joue un rôle primordial dans les apprentissages scolaires. Par ailleurs, la notion de confiance est un pilier de la relation pédagogique, car la confiance en l'autre commence par la confiance en soi (Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009, dans Espinosa, 2016). Ce principe peut potentiellement influencer la relation élève-enseignant.

Les croyances attributionnelles de contrôle sont quant à elles liées aux causes de réussite. Lafortune et Saint-Pierre (1998) affirment dans Espinosa (2016) que les individus vont davantage persister s'ils pensent que la cause de la réussite est interne. L'élève peut décider de détenir les clés de la réussite ou être tenté de s'en remettre à son enseignant. Ce qui influencera la relation pédagogique, car l'enseignant serait tenté de préférer l'élève dont les causes de son échec ou sa réussite sont internes.

Finalement, l'engagement et la motivation de l'élève se cultivent au sein du groupe scolaire et peuvent exister uniquement si l'élève se sent concerné. Cependant, on entend souvent qu'il en va de la responsabilité de l'enseignant de susciter, provoquer, maintenir et développer les motivations des élèves. Or, un apprentissage nécessite forcément un engagement personnel de la part de l'apprenant, sans quoi l'enseignant ne peut pas transmettre ce qu'il souhaite. De plus, Houssaye (1995), cité par Espinosa (2016) souligne que c'est réalisable uniquement si l'enseignant a su mettre en place des conditions relationnelles affectives satisfaisantes. En résumé, les conditions de motivation et d'engagement dépendent directement de la qualité de la relation pédagogique ainsi que de la relation de confiance que l'enseignant aura établie avec ses élèves.

Cette analyse basée sur les cinq composantes du domaine affectif est représentée par la figure 2 dans laquelle les conséquences positives et négatives sont mises en parallèle en rapport à la relation pédagogique.

À travers ces cinq composantes décrites ci-dessus, nous pouvons saisir l'importance du rôle de l'enseignant dans la relation pédagogique, notamment dans cette notion de bien-être psychique de l'élève.

Selon la théorie des valeurs universelles de Schwartz (2012), la bienveillance est un besoin psychologique fondamental qui vise à préserver et améliorer le bien-être d'autrui (Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P., 2018). La bienveillance est décrite comme une relation stable qui fait appel à la coopération, l'honnêteté, l'indulgence et la responsabilité. Doré-Côté, 2007, cité dans Shankland *et al.*, (2018) souligne que « la notion de bienveillance n'est pas nécessairement relationnelle ou réciproque [...] puisque le devoir de l'enseignant consiste à prendre des élèves sous sa responsabilité, à les guider et à les instruire ». Ainsi, la responsabilité de l'enseignant en termes de bienveillance est axée sur l'atmosphère de la classe ainsi que sur les relations interpersonnelles.

Cette affirmation fait écho à la théorie de John Bowlby qui met en exergue que l'enfant se construit en fonction des interactions qu'il aura avec les adultes. En outre, la façon dont les enseignants sauront répondre ou non aux besoins des élèves aura un impact direct sur l'enfant. Pour faire un parallèle entre bienveillance et enseignement, il existe une approche appelée éducation ou pédagogie positive, basée sur la bienveillance, l'écoute des besoins de l'enfant ainsi que sur le renforcement positif. Cette pédagogie tient compte d'une part, de la qualité des apprentissages et d'une autre, du bien-être psychologique des élèves (Shankland, Gay & Bressoud, 2017).

#### **1.2.4.3 L'influence de la relation pédagogique sur les problèmes de comportement et habiletés sociales**

Comme mentionné dans les sous-chapitres précédents, les différents facteurs influençant la relation élève-enseignant sont bidirectionnels. En outre, sur le plan du comportement, Crosnoe *et al.* (2004) affirment ce point de vue en soulignant que « les élèves ont tendance à présenter moins de problèmes de comportement lorsque le lien enseignant-élève est bon ». Ce principe se base sur la notion de soutien et d'engagement de l'enseignant. Plus l'enseignant présente de l'intérêt, de l'ouverture, de la disponibilité ainsi que des attentes réalistes envers ses élèves, plus le pourcentage d'être confronté à des problèmes de comportement et d'indiscipline sera réduit (Murdoch, 1999, dans Fortin, Plante, & Bradley, 2011).

Sur le plan social, les enfants ayant une vision positive de leur relation avec leur enseignant auront davantage de facilité à tisser des liens et à s'intégrer dans un groupe (Wentzel, 1994,1997 dans Urdan et Schoenfelder, 2006, dans Fortin, Plante, & Bradley, 2011). Ces mêmes enfants présentent également de meilleures compétences quant au contact social

avec les adultes en général (Howes *et al.*, 1994, Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 dans Kennedy et Kennedy, 2004, dans Fortin, Plante, & Bradley, 2011).

### 1.2.5 Typologie de comportements de l'enseignant

Leary présente en 1957 une théorie décrivant et mesurant les comportements interpersonnels des individus. Cette théorie met en avant que les caractéristiques de chaque personnalité semblent être au centre des interactions entre les individus. Leary affirme que la façon dont les individus communiquent entre eux fait ressortir des éléments de leur personnalité.

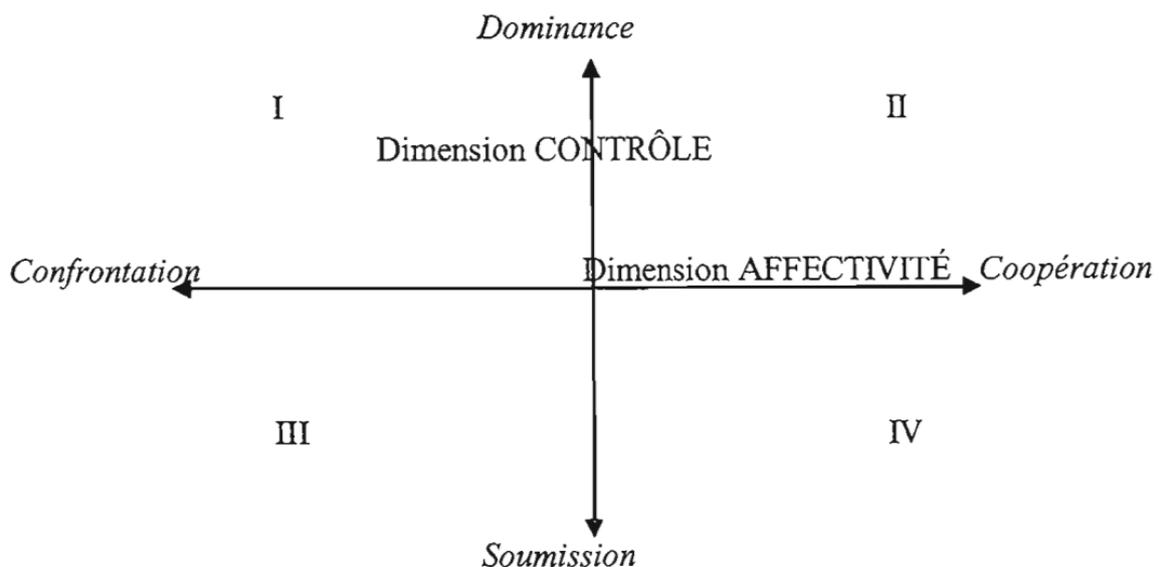


Figure 3: axes comportementaux selon le modèle de Leary (1957)

Cette représentation du modèle se base sur deux axes : l'axe horizontal indique la dimension de l'affectivité entre la confrontation, partie de gauche et la coopération, partie de droite. Cet axe fait référence aux comportements de soutien, d'aide ou d'irritation et aux divers comportements négatifs envers les élèves. Cette dimension représente le degré de proximité et de coopération entre l'élève et l'enseignant.

L'axe vertical évoque la dimension de contrôle. Le haut du modèle se définit par un comportement dominant de l'enseignant alors que la partie inférieure se définit par un comportement de soumission de la part de l'enseignant. Cette dimension se manifeste par le pouvoir qu'exerce l'enseignant sur ses élèves à travers son organisation, ses activités et objectifs d'apprentissage ainsi qu'à son règlement.

De leur côté, Brekelmans, Levy et Rodriguez (1993) ont transposé cette théorie dans un contexte dédié aux apprentissages, et plus spécifiquement, dans une salle de classe, tout en identifiant l'influence exercée sur les élèves sous différentes dimensions.

En outre, ils ont élaboré une typologie de comportements de l'enseignant dans le but de conceptualiser les interactions entre les enseignants et les élèves. En effet, la relation pédagogique est définie comme un échange de comportements réciproques qui produisent des effets d'un côté et de l'autre de la relation (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993, dans Annie-Doré-Côté, 2007).

Cette figure regroupe les quatre quadrants résumant les divers comportements des enseignants selon leurs styles de communication interpersonnelle. Dans le premier quadrant se regroupent les enseignants exigeants et manifestant un taux de sévérité élevé envers leurs élèves. Le style d'enseignement entre dominance et confrontation représenté dans le premier quadrant ne permet pas aux élèves de s'engager dans leurs tâches. Les mesures disciplinaires sont excessives et la relation de confiance ne peut pas se construire avec l'enseignant. Le deuxième quadrant représente les enseignants ayant du leadership, mais faisant tout de même preuve de soutien envers leurs élèves. Ainsi, le style d'enseignement entre dominance et coopération représenté dans le deuxième quadrant favoriserait un climat de classe positif, une relation pédagogique saine et une ouverture aux apprentissages. Le troisième quadrant en bas à gauche correspond aux enseignants ayant un manque d'assurance et dégageant de l'insatisfaction face aux élèves. Finalement, le quatrième quadrant fait référence aux enseignants étant moins dominants et accordant un bon degré de liberté à leurs élèves (Brekelmans, Levy et Rodriguez, 1993, dans Annie-Doré-Côté, 2007).

En conclusion, pour que l'enseignement soit adéquat et que la relation pédagogique soit saine et positive, les enseignants doivent trouver un juste milieu en adoptant un comportement qui les placent majoritairement dans le deuxième quadrant.

### **1.3 Problématisation**

Maintenant que les différents termes, notions et études ont été exposés et définis, je vais resserrer mon sujet d'étude et présenter le problème spécifique de mon questionnement afin d'identifier la question ainsi que les objectifs de cette recherche.

En me basant sur mes constats de départ — théorie de l'attachement et disponibilité de l'enseignant suite à l'augmentation de l'hétérogénéité dans les classes ordinaires — et suite aux différentes notions et études exposées précédemment, nous pouvons observer l'importance de la qualité de la relation pédagogique dans le parcours scolaire d'un enfant.

En effet, les études ont montré que la qualité de la relation élève-enseignant avait une grande part de responsabilité tant au niveau du développement de l'enfant, du climat de classe, de la gestion de la classe, mais également de la qualité des apprentissages. De plus, l'enseignant est davantage sollicité par les divers besoins spécifiques des élèves dus à cette hausse de

l'hétérogénéité. Ainsi sa disponibilité se retrouve noyée sous une charge de travail importante et cela a un impact direct sur la relation qu'il entretient avec ses élèves ainsi que sur la gestion de sa classe.

En outre, l'impact des types d'enseignement ainsi que des comportements qu'adopte l'enseignant envers ses élèves sont également des éléments décisifs en ce qui concerne la relation pédagogique. En quoi le comportement de l'enseignant pourrait-il entraver la relation de confiance avec ses élèves ? Pourquoi un enseignant est-il parfois amené à ménager son temps pour certains élèves au détriment d'autres ? Comment peut-on gérer cette disponibilité ? Ainsi, dans ce travail, je m'intéresse aux aspects fondamentaux de la construction d'une relation pédagogique entre un élève et son enseignant ainsi qu'à la vision qu'ont les enseignants de cette relation par rapport à l'autorité éducative qu'ils exercent sur leurs élèves.

L'apport de mon travail de recherche à travers les éléments présentés ci-dessus réside dans ce qu'il m'a manqué lors de mes premières recherches, c'est pourquoi ce travail porte sur ce que je n'ai pas trouvé dans la littérature.

## **1.4 Questions et objectifs de recherche**

### **1.4.1 Identification des questions de recherche**

Ces différentes interrogations mentionnées dans la problématisation m'ont finalement amené aux questions de recherche suivantes :

*Comment l'enseignant construit-il une relation de confiance avec ses élèves ?*

*Quelles perceptions les enseignants ont-ils de la relation pédagogique par rapport à l'autorité éducative qu'ils exercent sur leurs élèves ?*

### **1.4.2 Objectifs de recherche**

Cette présente recherche a pour objectif de comprendre et décrire la mise en place de la construction de la relation pédagogique élève-enseignant au sein des classes. Ainsi, pour répondre à cet objectif, je vais premièrement recueillir et présenter les perceptions qu'ont les enseignants de la construction de la relation pédagogique à travers leur expérience vécue. Deuxièmement, il s'agira de comprendre et présenter leurs perceptions par rapport à la mise en place de celle-ci tout en mettant en avant la question de l'autorité éducative.

## Chapitre 2. Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

#### 2.1.1 Type de recherche

La littérature mentionne deux types de recherche différentes : qualitatif ou quantitatif.

La démarche qualitative se définit par la récolte de données verbales permettant une approche interprétative. Elle tend davantage vers l'étude de phénomènes sociaux en explorant l'existence et la signification de ces phénomènes. Tandis que la recherche quantitative vise quant à elle à quantifier et à mesurer des données. Ce type de recherche penche vers des relations causales entre les variables mesurables en opposition à une recherche qualitative qui se concentre sur la compréhension du contexte étudié dans leur environnement. (Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert & Létrilliart, 2008).

Pour ce présent travail, j'ai opté pour le type de recherche qualitative. Selon Paillé et Mucchielli (2013), ce type d'enquête a premièrement pour but de récolter des données qualitatives, soit des témoignages, des expériences sur le terrain ou des images par exemple. Deuxièmement, l'analyse de ces données se fait de manière à en extraire le sens plutôt que des statistiques ou des pourcentages. Ils ajoutent également qu'une recherche qualitative implique « un contact personnel avec les sujets de la recherche [...] » (Paillé & Mucchielli, 2013, p.13).

En effet, dans le cadre de cette recherche, récolter des données qualitatives s'avère pertinent pour comprendre les expériences, le vécu ainsi que les méthodes, telles que les activités ou les rituels utilisées par les enseignants sur le terrain.

#### 2.1.2 Démarche et approche de recherche

Deux questions de recherche guident ce travail. La première (*comment l'enseignant construit-il une relation de confiance avec ses élèves ?*) me permet de recueillir des données sur la vision qu'ont les enseignants de la construction de la relation pédagogique à travers les méthodes mises en place sur le terrain, sur leurs expériences ainsi que sur leurs vécus. Cette première partie tend vers une démarche dite « descriptive ». Fortin (2010) décrit cette démarche comme étant un processus qui incite le chercheur à comprendre d'abord la perspective du participant. Dans mon travail, cette démarche descriptive m'incitera à tracer le portrait d'un « phénomène », ici, celui de la construction de la relation pédagogique. Selon Fortin (2010), « le but étant de comprendre l'expérience humaine telle qu'elle est vécue par les participants ». Ensuite, pour la seconde question de recherche (*quelles perceptions les enseignants ont-ils de la relation pédagogique par rapport à l'autorité éducative qu'ils exercent sur leurs élèves ?*), il s'agira d'opter pour une démarche dite « compréhensive » en

questionnant et en cherchant à comprendre leurs représentations ainsi que leurs perceptions personnelles de la relation pédagogique par rapport à l'autorité éducative qu'ils exercent sur leurs élèves.

Concernant l'approche de recherche, il existe deux types de raisonnement : inductif et déductif. Selon Blais et Martineau (2006), le raisonnement inductif se caractérise par le passage du spécifique vers le général. En d'autres termes, le principe est d'élaborer une connaissance générale encore inconnue par généralisation et non par vérification selon le cadre théorique établi à l'avance. Le raisonnement déductif part d'une ou plusieurs hypothèses générales pour se diriger vers l'explication de ces dernières. Le but est de les tester et de juger l'authenticité de la connaissance générale.

Pour cette recherche, je me situe plus dans un raisonnement inductif. En effet, l'étude de la construction de la relation pédagogique tente de mettre en évidence l'importance de la relation élève-enseignant. Elle démontre également les effets bénéfiques ou néfastes que cette dernière procure sur la gestion de la classe ainsi que sur les apprentissages des élèves. De plus, la question de l'autorité est, depuis ces dernières années, remise au goût du jour. En effet, nombreux sont les enseignants qui décrivent une hausse d'indiscipline au sein des classes. Ainsi, une approche inductive serait pertinente pour cette recherche, car elle me permet d'explorer et de tenter d'expliquer les facteurs et les influences de ce phénomène.

## **2.2 Nature du corpus**

### **2.2.1 Méthode**

#### **Entretien semi-directif**

Dans ce travail, les données ont été récoltées par la méthode de l'entretien. Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2007), « l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (cité par Sauvayre, p.24). En effet, dans ma recherche, les entretiens ont permis de questionner les enseignants sur leurs expériences, leurs vécus, leurs perceptions ainsi que sur leurs pratiques au sein de leur classe.

Comme le montre le tableau 1, il en existe trois types : directif, semi-directif et non directif.

Tableau 1: types d'entretien (adaptation du texte de Sauvayre, 2013)

Directif	Semi-directif	Non directif
Discours non continu qui suit l'ordre des questions	Discours guidé par thèmes dont l'ordre peut être flexible selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Très structuré	Selon un guide d'entretien (repères)	Aucune question formulée à l'avance
Informations recueillies rapidement	Informations recueillies dans un temps raisonnable	Durée de l'entretien non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence possible

(Inspiré du texte de Sauvayre, 2013, pp. 8-11, adapté en tableau)

L'entretien directif est un discours basé sur une structure définie qui suit l'ordre chronologique des questions. L'échange est très structuré et respecte une certaine rigueur. L'entretien semi-directif est quant à lui dirigé selon une liste de thématiques à aborder à partir desquels les questions sont formulées. La personne interviewée est davantage libre dans son discours. Le meneur de l'entretien peut adapter le contenu selon les réponses et les apports de l'interviewé. Cette entrevue peut donner lieu à une vraie discussion. Finalement, l'entretien non directif est aussi appelé « entretien libre », car il ne comporte pas spécialement de question ni de structure. Le chercheur menant l'entretien soumet un thème général de discussion et n'intervient uniquement pour relancer l'échange et demander des précisions si nécessaire. L'enquêteur se place dans une attitude d'écoute et de neutralité.

Étant donné que cette recherche se base sur des questionnements ouverts qui ont pour objectif de saisir le sens du « phénomène » étudié, à savoir la construction de la relation pédagogique, les données seront donc recueillies par la méthode de l'entretien semi-directif.

« L'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2010, p. 78).

De Ketele et Roegiers (1996) caractérisent l'entretien semi-directif par un discours dirigé par un certains nombres de thèmes dont l'ordre est à la base déterminé par un guide, mais peut

varier selon le discours de l'interviewé. Ils ajoutent qu'il est nécessaire et important d'avoir quelques points de repère ainsi que d'orienter un maximum la discussion vers le but poursuivi, soit la question et les objectifs de recherche. Pour ce faire, j'utiliserai un guide d'entretien préparé sur la base de la problématique, des objectifs et questions de recherche. En outre, lors de la réalisation de l'entretien semi-directif, il est important de prendre en compte les éléments suivants : buts de l'étude, cadre conceptuel, questions de recherche, procédures méthodologiques et les différentes ressources disponibles (Flick, 2007, dans Imbert, 2010).

Le chercheur adopte une posture d'écoute attentive et neutre. De Sardan définit une limite à cette posture empathique : « l'empathie dans l'entretien représente un vrai dilemme dans lequel la combinaison de l'empathie et de la "juste distance" et celle du respect et du sens critique sont particulièrement difficiles à obtenir » (De Sardan, 2008, cité par Imbert, 2010, p.25). En effet, l'entretien correspond à une conversation, un moment de partage où le chercheur doit faire preuve de rigueur et d'éthique.

Cette méthode me semble pertinente pour ce travail, car elle permet d'orienter en partie le discours des personnes interrogées, mais laisse tout de même le répondant libre de venir compléter et approfondir certains domaines, notamment lorsque le répondant parle de ses représentations et de ses expériences personnelles.

### **Guide d'entretien**

Cet entretien doit être mené par le chercheur selon son guide d'entretien (annexe 2) réalisé préalablement sur la base des questions et objectifs de recherche et de la littérature en lien. Il est composé de rubriques dans lesquelles sont définis les différents questionnements établis au fur et à mesure de la recherche. Je souhaite que mon guide soit tout de même précis au niveau des questions et j'ai adapté le contenu de celui-ci selon les interactions que j'ai eu avec l'interviewé.

Je trouve indispensable de suivre un guide tout au long de l'entretien afin de collecter l'ensemble des données souhaitées et maintenir un fil rouge cohérent. Il faut toutefois se méfier de ne pas l'utiliser de manière trop rigide, car il se révélerait contre-productif et pourrait nuire à la relation entre le chercheur et le répondant (Sauvayre, 2013). Le risque qu'il pourrait découler d'un mauvais usage du guide d'entretien serait de recevoir des réponses superficielles et vagues de la part du répondant.

Le guide que j'ai conçu se compose des rubriques suivantes :

- Présentation générale du répondant
- Connaissance du sujet de la relation pédagogique
- Importance de la qualité de la relation pédagogique
- Méthodes sur le terrain
- Théorie de l'attachement
- Confiance
- Disponibilité de l'enseignant / hétérogénéité
- Autorité / gestion de la classe
- Comportement de l'enseignant
- Comportement de l'élève

La structure de ce guide a été construite sur la base des concepts décrits dans la problématique, tout en se trouvant intrinsèquement liée à mes questions et objectifs de recherche.

### **2.2.2 Éthique**

Lors de la réalisation d'un travail de recherche, il est essentiel de connaître et de respecter les règles d'éthique s'appliquant sur l'ensemble du travail. De ce fait, le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques se base sur sept principes à prendre en compte lors de la réalisation d'un mémoire professionnel en sciences humaines et sociales (CIIP, 2002).

1. Respect des droits fondamentaux de la personne
2. Appréciation et limitation des risques
3. Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche
4. Respect de la sphère privée
5. Utilisation des informations
6. Restitution des résultats de la recherche
7. Responsabilité personnelle et solidarité collective

De plus, Fortin (2010) ajoute que le respect de la dignité humaine est un élément indispensable lors d'une recherche expérimentale en sciences. Selon elle, « le respect de la dignité humaine suppose le respect de l'intégrité de la personne et des conditions qui lui permettent non seulement de vivre, mais aussi de s'épanouir et d'exercer ses droits de citoyenneté. » (Fortin, 2010, p. 101). En effet, il en va de la responsabilité de l'étudiant-chercheur de mener la

recherche de façon éthique, et ce, quoi qu'il en soit du type de recherche menée. En tant qu'étudiante-chercheuse, je m'engage à respecter l'anonymat des participants pendant et après la recherche. De plus, les données récoltées seront utilisées uniquement à des fins scientifiques, seront confidentielles et accessibles uniquement à ma directrice de mémoire. Afin que le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques soit garanti, j'ai pris la décision de soumettre un contrat de recherche aux participants (annexe 2).

### **2.2.3 Procédure de recherche**

#### **Contacts**

Concernant l'accès au terrain, la première étape a été la recherche d'enseignants autant au cycle un qu'au cycle deux tout en alternant homme et femme. Pour ce faire, j'ai profité des différents contacts créés lors de la pratique professionnelle de ma formation afin de contacter le corps enseignant du canton. J'ai contacté mes anciennes FEE qui ont également transmis ma demande à leurs collègues. Je n'ai pas hésité à solliciter mes collègues étudiants afin de bénéficier d'autres contacts en plus de mon carnet personnel. Trois courriels ont été envoyés : le premier met en mots le contexte ainsi que les grandes lignes de mon projet de recherche. Dans celui-ci je présente les thèmes que je souhaite aborder lors des entretiens ainsi que la procédure en termes de délai et de format. J'ai également demandé à certains enseignants de transférer le mail à leurs collègues afin d'augmenter l'expansion de mon recrutement. Le deuxième courriel a été envoyé aux enseignants intéressés afin de préciser le contenu ainsi que de leur proposer une date d'entretien. Afin de faciliter l'organisation de tous, j'ai envoyé aux enseignants une invitation à remplir un formulaire confidentiel *Doodle* afin de fixer une date pour l'entretien.

Finalement, le dernier courriel confirmait la date ainsi que les modalités de l'entretien. En cette période de crise sanitaire COVID, ils avaient l'option d'une rencontre via l'application zoom. Dans ce cas, j'ai envoyé le lien ainsi que l'heure de l'entretien à chaque enseignant.

#### **Contrat de recherche**

Dans le dernier courriel j'ai profité de joindre le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques sur lequel s'applique cette recherche. J'ai également fait part d'un contrat de recherche (annexe 1) dans lequel il confirme leur consentement, que j'ai fait signer par l'enseignant le jour de notre rencontre en précisant qu'il serait judicieux de l'avoir lu avant l'entretien. J'ai informé les enseignants des tenants et des aboutissants de l'étude et j'ai demandé une signature afin que le répondant confirme sa participation volontaire à cette dernière. L'entente a alors été signée par l'étudiante-chercheuse.

## 2.2.4 Échantillonnage et population étudiée

L'échantillonnage représente le processus par lequel un groupe de personnes est sélectionné dans le but de composer la population. Il est important de choisir l'échantillon de manière précise afin de représenter la population visée. La population représente quant à elle l'ensemble des personnes ayant des caractéristiques communes et correspondant à l'étude de la recherche (Fortin, 2010, p.224). Dans ma recherche, j'ai défini en premier les critères que je souhaitais retrouver dans la population étudiée : cycle d'enseignement, degré d'enseignement.

J'ai donc décidé de mener des entretiens semi-directifs en questionnant des enseignants du cycle un, puis du cycle deux. Ce choix me semble pertinent, car il me permet de comparer si les représentations évoluent ou divergent d'un cycle à un autre. Je souhaitais, en effet privilégier une sélection d'enseignants qui accueillent une nouvelle classe pour l'année scolaire 2020-2021, afin de comprendre le mieux possible la manière dont la notion de « construction » de la relation élève-enseignant s'opère.

En demandant à la base à cinq enseignants, deux ont répondu favorablement à la participation des entretiens. Tous ont volontiers partagé ma demande auprès de leurs collègues. Suite au transfert de courriel, deux enseignants ont souhaité participer au projet de cette recherche. Finalement, j'ai complété mon recrutement en sollicitant une connaissance d'une collègue étudiante qui a accepté ma demande.

Tableau 2: profil cycle 1

Prénom	Fonction	Degré d'enseignement actuel	N° d'entretien
Carmen	Enseignante	3 <sup>e</sup>	E4
Rachel	Enseignante	3 <sup>e</sup>	E2

Tableau 3: profil cycle 2

Prénom	Fonction	Degré d'enseignement actuel	N° d'entretien
Sylvie	Enseignante	7-8 <sup>e</sup>	E1
Stéphane	Enseignant	7 <sup>e</sup>	E3

## **2.3 Méthodes d'analyse des données**

Comme le principe de la recherche le veut, l'étape de l'analyse des données est un incontournable afin de donner du sens, d'apporter le côté réflexif au travail et de tirer des conclusions constructives sur le phénomène étudié. En effet, « les techniques de recherche qualitative sont principalement utilisées pour tracer “le sens que les gens donnent à des phénomènes sociaux” et “processus d'interactions”, y compris l'interprétation de ces interactions » (Pope et Mays, 1995, cité par Kohn et Christiaens, 2014).

La principale difficulté de l'analyse qualitative relevée par Kohn et Christiaens (2014) est « le manque de standardisation et l'absence d'un ensemble universel de procédures claires qui s'adaptent à chaque type de données [...] » (p.72). En outre, il est vrai que l'analyse et les conclusions divergent d'un entretien à un autre. Ils relèvent cette constatation comme étant une difficulté, mais je pense que la richesse de l'analyse d'un travail réside également dans cette non-normalisation du phénomène étudié.

### **2.3.1 Récolte de données**

La récolte des données s'est principalement faite par le biais des enregistrements audio des différents entretiens. Après les entretiens, j'ai rapidement effectué une prise de note en mentionnant mes impressions générales « à chaud » sur le déroulement de l'échange. Cette prise de notes s'est faite de manière manuscrite.

Comme mentionné ci-dessus, cinq entretiens ont été menés. En menant le cinquième entretien, je me suis rendu compte à ce stade que j'arrivais à saturation des données. En effet, l'entretien n'apportait plus de nouvelles données quant à la problématique de mon travail. C'est pour cette raison que j'analyse uniquement quatre entretiens, deux au cycle un et deux au cycle deux.

### **2.3.2 Transcription**

À l'issue des entretiens, j'ai procédé à une transcription totale des quatre entretiens (annexe 3, 4, 5, 6) que j'analyse. Pour ce faire, je me suis basée sur les enregistrements audio ainsi que les différentes notes prises après l'échange. L'enquête sur le terrain s'intéresse spécifiquement au contenu de la discussion et non à la forme que pourrait prendre l'entretien. C'est pour cela que j'ai effectué une transcription « reformulée » qui ne prend pas en compte toutes les hésitations, répétitions, rires et silences. Elle est simple et efficace afin de viser l'objectif recherché. Par le biais de la transcription, je suis à même d'analyser le contenu de la discussion et ainsi d'y confronter la théorie à la pratique.

Voici les conventions de transcription propres à ce travail de recherche, que j'ai utilisé afin de faciliter la rédaction ainsi que la compréhension de celle-ci.

Tableau 4: conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004)

Symboles, abréviations, aspects graphiques	Significations
E1, E2, E3, etc. EC	Enseignant selon le numéro de l'entretien Étudiant-chercheur
...	Légère pause ou rectification
X XX	Mot inaudible Plusieurs mots inaudibles
(...)	Commentaires de l'EC quant à des aspects communicationnels non traduisibles (hésitations, rires)
[...]	Commentaires de l'EC aidant à la compréhension

### 2.3.3 Analyse des données

Selon Wanlin et Bardin (1977, dans Wanlin, 2007), l'analyse des données se fait par un ensemble d'instruments méthodologiques qui permettent l'interprétation entre la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité (p.249). Wanlin (2007) articule l'analyse de contenu selon trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. La préanalyse se résume à l'organisation en amont des idées de départ dans le but d'établir un plan d'analyse. Cette étape se base sur le choix des documents, la formulation des objectifs et la rédaction des indicateurs sur lesquels s'appuie l'interprétation finale. En effet, pour ce travail, j'ai effectué une première lecture flottante (Barbillon & Le Roy, 2012) afin de cibler et délimiter le champ d'investigation. Cette étape m'a permis de saisir les principaux messages apparents. Dans un deuxième temps, il s'agit de reprendre les objectifs et d'identifier les thèmes qu'ils reflètent puis de déterminer leur signification grâce au contexte de la recherche. Finalement, il s'agit d'élaborer des indicateurs sur lesquels je me base pour l'interprétation finale. L'exploitation du matériel correspond à l'application des traitements permettant l'accès à une signification des données. Ces significations répondent à la problématique. Cette deuxième phase consiste en l'opération de catégorisation par le biais de l'application d'une grille d'analyse. En effet, par le biais d'un

tableau j'ai répertorié dans un premier temps les catégories principales des entretiens. Ces thématiques ont été dans un deuxième temps décomposées en sous-thèmes démontrant les différents axes d'analyse communs à la catégorie principale. Cette étape m'a permis également de tisser des liens entre les différents entretiens effectués notamment entre le cycle un et deux. En résumé, il s'agit d'une classification de données selon des critères et des représentations simplifiées de données brutes (Bardin, 1977, dans Wanlin, 2007).

Wanlin ajoute l'aspect du codage des données, mais mon travail de recherche ne prétend pas recourir à la quantification d'unité.

La dernière étape de l'analyse se base principalement sur le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. Elle consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31).

En effet, l'analyse du contenu m'a permis grâce à la grille d'analyse de tirer une ou plusieurs conséquences sur le phénomène étudié. Ensuite, j'ai justifié et argumenté la validité de la réflexion à propos de l'objet étudié en effectuant un aller-retour entre la problématique et l'analyse.

### **Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats**

L'objectif de ce chapitre est double. Premièrement il s'agit de présenter et de mettre en résonance les résultats provenant de l'analyse des entretiens, deuxièmement de les interpréter tout en tissant des liens avec le cadre théorique établi dans la problématique de la recherche. Pour ce faire, j'ai choisi d'utiliser des tableaux dans lesquels je présente les verbatims principaux dans le but de regrouper les avis des enseignants selon les thèmes qui ressortaient.

En lisant les transcriptions, en analysant les données puis en faisant le lien avec le cadre théorique, trois parties sont à distinguer ;

La première partie concerne la perception de la relation pédagogique ainsi que son importance au sein du processus d'enseignement ;

La deuxième partie est axée sur le rapport qu'entretient l'enseignant avec ses élèves concernant l'autorité et de la gestion de la classe ;

La dernière partie consiste à mettre en avant les trois principaux facteurs d'influence de la relation pédagogique soit l'élève, l'enseignant et le milieu scolaire.

Afin de faciliter la lecture de l'analyse des données, ces tableaux présentent les idées générales de chaque enseignant. Après l'analyse des transcriptions, j'ai ressorti les thèmes principaux des entretiens en choisissant les questions les plus pertinentes tirées du guide d'entretien. Ces dernières sont indiquées en italique dans l'intitulé de chaque tableau. En effet, cette forme de représentation permet d'avoir une vue d'ensemble de l'avis de chacun par rapport à la thématique en question. De plus, le tableau permet directement de comparer les deux cycles. J'ai choisi deux couleurs pour les différencier, le bleu représente le cycle 2 et le vert représente quant à lui le cycle 1. D'autre part, j'ai fait le choix de souligner au travers des verbatims, les éléments des entretiens qui se rejoignent afin de mettre en évidence les notions clés de l'analyse.

### 3.1 Perception de la relation pédagogique

Afin de commencer cette analyse, il est important de faire un tour d'horizon des définitions que les enseignants ont de cette relation pédagogique.

#### 3.1.1 Définition de la relation pédagogique

Étant donné que l'importance de la perception de cette relation représente l'élément central du questionnement de cette recherche, j'introduis dans ce sous-chapitre les définitions indiquées par les enseignants lors des entretiens. Le but est de mettre en relation les différences et les similitudes de ces perceptions.

Tableau 5: définition de la relation pédagogique

Tableau 5 : définition de la relation pédagogique <i>Comment définissez-vous la relation pédagogique ?</i>	
E1	« Les élèves doivent pouvoir venir en toute <u>confiance</u> à l'école, savoir qu'ils ne risquent rien quand ils arrivent en classe. S'ils ont un souci, ils savent qu'ils peuvent trouver une oreille ou une personne qui est là pour les <u>écouter</u> et qui essayera de les aider ».
E3	« C'est un <u>lien de confiance</u> qui est <u>primordial</u> dans les deux sens et qui va au-delà de l'enseignement. On est en même temps des personnes de ressource quand il le faut, on est aussi là pour <u>écouter</u> , aussi pour parler de leur situation personnelle, ils sont aussi à même de pouvoir nous en parler normalement ».
E2	« C'est un lien qui doit permettre à l'élève d'apprendre et au professeur d'enseigner ». « C'est un processus où j'apprends à les connaître, ils apprennent à me connaître et on sent que ça prend un certain temps avant qu'il y ait une <u>relation de confiance</u> et qu'on ait l'impression qu'on peut commencer à réellement enseigner ».
E4	« Elle est hyper <u>importante</u> pour que les apprentissages puissent bien se faire, je pense que c'est quelque chose qui est <u>primordial</u> et <u>important</u> , que ça vaut la peine de mettre du temps pour la créer et avoir un <u>lien de confiance</u> justement avec ses élèves pour ensuite pouvoir s'appuyer et aller plus loin et enseigner ».

Les enseignants affirment à l'unanimité que la relation pédagogique est un pilier primordial et important pour que les élèves puissent entrer dans les apprentissages. Ils ont des perceptions de la relation pédagogique qui se rejoignent sur différents aspects.

Le premier aspect sur lequel les enseignants se rejoignent est celui du lien de confiance. En effet, cet élément ressort autant chez les enseignants du cycle un et deux. La majorité des interviewés définissent cette relation comme un lien allant au-delà du processus d'enseignement. Les enseignants du cycle deux ont relevé le fait qu'un élève n'ayant pas un lien de confiance solide avec son enseignant va forcément rencontrer une baisse

d'engagement et de motivation lors de son cursus. Cette affirmation s'explique par le fait que la plupart des élèves de 7<sup>e</sup> année travaillent encore pour leur enseignant et n'ont pas encore pris conscience qu'ils doivent le faire pour eux. Si la relation n'est pas solide avec l'enseignant, ces élèves-là voudront généralement moins s'investir dans la tâche scolaire. Contrairement aux enseignants du cycle un qui eux mettent davantage le cadre sécuritaire en avant. En effet, tous les deux affirment qu'il est indispensable que les enfants se sentent en sécurité au sein de la classe pour que les apprentissages puissent se faire.

Ces aspects rejoignent les propos de Fredriksen et Rhodes (2004) dans Fortin, Plante, & Bradley (2011) qui soulignent que la qualité de la relation pédagogique a une influence sur l'engagement et la participation de l'élève en classe. En effet, ces auteurs montrent que la qualité de la relation pédagogique peut faire varier le taux de participation des élèves. Cette démarche est justifiée par le processus de confiance qui, grâce au sentiment de sécurité de l'enfant envers son enseignant, ne craindra pas l'erreur ou la disqualification de la part de ce dernier.

Deuxièmement, la disponibilité de l'enseignant au niveau de l'écoute et de la communication semble être mis en avant comme étant un élément central de la relation. Ces affirmations rejoignent les propos de la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (2014) qui décrivent qu'en adoptant une attitude bienveillante envers les élèves permettra au mieux de les rassurer sur leurs capacités et seront ainsi plus disponibles face aux apprentissages.

D'un autre côté, l'aspect purement didactique du processus d'enseignement ne ressort pas spécialement au sein des définitions des enseignants. Si ce n'est E2 qui partage une définition identique à celle de Postic qui définit la relation éducative comme « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs [...] » (Postic, 1979, cité par Espinosa, 2003, p.11).

En reprenant les propos de E2, « c'est un lien qui doit permettre à l'élève d'apprendre et au professeur d'enseigner », je trouve que cette définition rejoint la sienne tout en tissant un lien à un contexte dédié aux apprentissages. En résumé, la relation pédagogique se construit en partie par le biais de la tâche scolaire pour aller vers des objectifs pédagogiques.

### **3.1.2 Relation pédagogique saine et néfaste**

Après avoir fait un tour d'horizon des définitions que les enseignants ont de la relation pédagogique, je souhaite dans ce sous-chapitre faire ressortir les nuances de cette dernière.

En effet, Bowlby fait le lien entre la relation d'attachement parentale et celle avec la figure d'attachement secondaire représentée par l'enseignant. Dans cette partie, je présente, par le

biais de verbatims, la vision des enseignants à propos d'une relation pédagogique saine puis néfaste dans un contexte d'apprentissage.

Tableau 6: relation pédagogique saine

Tableau 6 : relation pédagogique saine Que représente pour vous une relation pédagogique saine avec un élève ?	
E1	« La <u>confiance</u> , un enfant qui vient avec confiance, mais également un enseignant qui n'arrive pas avec la boule au ventre à l'école en se disant houlala cet élève-là ou cette volée-là je n'arrive pas en faire façon, donc je pense que c'est <u>dans les deux sens</u> ».
E3	« Une relation de <u>confiance</u> je dirais principalement, où s'il y a une erreur, s'il y a un oubli qu'il puisse nous le dire <u>sans avoir la crainte</u> de [...] là où je suis beaucoup plus intransigeant c'est si un élève a oublié de faire quelque chose et qu'il ne vient pas en parler, qu'il essaie de le cacher. Ça, c'est quelque chose que je ne tolère pas, je préfère qu'il me le dise qu'il soit <u>honnête</u> [...] je n'aime pas quand on essaie de me cacher des choses ou quand on me regarde, ça arrive très rarement, mais certains élèves arrivent à me regarder et me mentir en me regardant droit dans les yeux ».
E2	« Je pense que c'est un élève, je ne peux pas dire toujours content d'être là parce que parfois l'apprentissage ça peut être difficile et on n'est pas forcément content ou heureux de faire ce que l'on fait, mais je dirais un enfant qui arrive à <u>s'engager dans les apprentissages</u> , si possible avec plaisir, parfois moins, mais qui arrive à être engagé ».
E4	« Je pense que c'est une relation où l'enfant peut se sentir en <u>confiance</u> où il n'a <u>pas peur du jugement</u> que je vais avoir sur lui, il n'a pas peur de dire faux, il se sent en confiance, mais il a aussi <u>envie</u> de se donner de la peine. Je ne sais pas comment dire. À la fois, il se sent en confiance et on est suffisamment proche et à la fois, il y a quand même ce degré un peu d'autorité qu'il a envie de se donner de la peine et que je ne suis pas sa copine quoi. Je pense que c'est <u>un équilibre</u> assez subtil à trouver ».

La commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (2014) évoque que la relation pédagogique se construit grâce à l'assemblage de deux postures. Premièrement, celle de la volonté de l'enseignant d'offrir un cadre sécurisant sur le plan pédagogique et disciplinaire. Deuxièmement, celle du souci de faire preuve de bienveillance en ressortant le meilleur de ses élèves et en communiquant ses attentes. À travers le discours des enseignants, je m'aperçois que la première posture est prédominante.

En effet, chacun évoque à nouveau l'aspect du lien de confiance expliqué au point précédent qui fait écho au cadre sécurisant que l'enseignant établit avec ses élèves. E2 et E4 soulignent que l'envie et le plaisir de se donner de la peine et de s'engager dans la tâche entrent également dans la qualité de la relation pédagogique. E4 résume qu'il est important de trouver cet équilibre subtil entre la proximité avec son élève et le degré d'autorité pour que la relation pédagogique soit saine. Cette affirmation rejoint celle de Brekelmans, Levy et Rodriguez

(1993) qui ont élaboré une typologie de comportements de l'enseignant. En effet, ils affirment que le style d'enseignement entre dominance et coopération favorise un climat de classe positif, une relation pédagogique saine et une ouverture aux apprentissages.

E1 et E3 du cycle deux mettent davantage en avant l'aspect de réciprocité entre l'élève et l'enseignant. Effectivement, E3 souhaite avoir une relation pédagogique de confiance dans laquelle les élèves n'ont pas de crainte envers lui. Il met tout en œuvre pour que les élèves soient honnêtes avec lui et entre eux, il affirme ne pas tolérer les mensonges.

## Qu'en est-il d'une relation pédagogique néfaste ?

Tableau 7: relation pédagogique néfaste

Tableau 7 : relation pédagogique néfaste	
Que représente pour vous une relation pédagogique néfaste avec un élève ?	
E1	<p>« L'enfant qui n'a <u>pas envie</u> de venir à l'école, et donc du coup, sur l'élève l'impact négatif c'est que ça va être très <u>difficile</u> pour lui d'apprendre, <u>d'entrer dans les apprentissages</u> s'il n'est <u>pas en confiance</u> avec l'enseignant. Un enseignant qui n'a pas pu avoir, avec un élève, une relation pédagogique saine, bah je pense qu'il y a un risque que l'enseignant <u>s'acharne</u> sur cet élève-là ».</p> <p>« Il va se focaliser sur cet élève avec lequel la relation n'est pas bonne. Et puis si c'est plus généralisé à une classe, un <u>climat de classe</u> général, bah peut-être que pareil que l'enfant qui ne veut pas venir à l'école, l'enseignant qui ne veut pas venir, <u>manque de motivation</u> à préparer ses leçons, à organiser quelque chose d'extrascolaire, les sorties, et du coup on reste dans du purement intellectuel et on n'a plus envie de faire d'autres choses ».</p>
E3	<p>« Elle peut être néfaste, de nous envers eux, c'est néfaste si on prend systématiquement les mêmes erreurs et qu'on les <u>stigmatise</u> finalement, s'ils commencent à avoir une étiquette sur eux et qu'on se conforte à cette étiquette-là et qu'on ne cherche pas à aller plus loin, ça pourrait être super néfaste, car du coup eux vont se dire "il ne m'aime pas quoi", et à cet âge-là c'est destructeur j'ai l'impression, ils ont vraiment besoin de sentir qu'on les aime et qu'ils sont tous concernés de la même manière c'est évident, donc ça je pense que c'est néfaste de <u>rester sur des aprioris</u> et de ne pas chercher à réfléchir plus loin ».</p> <p>« Et à l'inverse, je dirais que les élèves, vis-à-vis de nous, c'est le <u>manque de confiance</u>, s'il commence à nous <u>mentir</u> en nous regardant ou nous mentir de manière régulière, ça deviendrait néfaste ».</p>
E2	<p>« C'est un élève avec qui on a des <u>difficultés à entrer un contact</u>, qui serait sans arrêt dans <u>l'opposition</u> ou le <u>refus</u> de travailler, qui ne participe pas à ce qu'on lui propose, qui n'a pas d'attitude positive ni dans la relation ni dans le travail ».</p>
E4	<p>« Je pense que ça serait des enseignants qui auraient un peu tendance à avoir <u>des élèves dans le collimateur</u>, ils anticiperaient directement qu'ils vont avoir des réactions ou des attitudes qui seront dérangeantes ».</p> <p>« Donc je pense que c'est peut-être ça, c'est d'avoir un <u>apriori négatif</u> et du coup de voir surtout le négatif d'un comportement, par exemple ».</p>

Concernant la perception d'une relation pédagogique néfaste, la majorité des enseignants partage un même avis en évoquant principalement la stigmatisation, l'acharnement sur un ou plusieurs mêmes élèves. Selon eux, une relation pédagogique néfaste se résume à avoir des a priori négatifs sur un élève et, instinctivement, anticiper ses différentes actions et comportements au sein de la classe. Par exemple, un élève qui présenterait des difficultés au niveau du comportement en 4<sup>e</sup> année serait décrit de manière « non objective » à l'enseignante de 5<sup>e</sup> année. Celle-ci commencera l'année en collant une étiquette sur l'enfant en question, ce

qui impliquera un comportement influencé de sa part. Je pense que la construction de la relation pourrait être biaisée dans un cas tel que celui-ci. Cet exemple peut être mis en parallèle à la théorie de l'effet de halo qui est, dans ce cas, une modification de la perception d'une personne selon le jugement ou la description par une autre. Dans cet exemple, l'effet de halo serait négatif, car la première impression que l'enseignant va avoir est négative, par conséquent il le verra forcément sous cet angle.

E2 ajoute que lorsqu'un enseignant peine à entrer en contact avec un élève, il se peut qu'ils entrent dans une dynamique d'opposition. Cette dimension provoquera forcément une attitude négative face au travail et à la relation, autant au niveau de l'enfant que de l'enseignant.

Par conséquent, je remarque que la perception d'une relation pédagogique saine et néfaste est relativement identique entre les enseignants des deux cycles.

### 3.1.3 Construction de la relation pédagogique

Après avoir fait un tour d'horizon des différentes définitions de la relation pédagogique, je m'intéresse maintenant à la construction de cette dernière. En effet, dans cette section je joins les représentations des enseignants ainsi que certains éléments concrets mis en place sur le terrain.

Tableau 8: construction de la relation pédagogique

Tableau 8 : construction de la relation pédagogique <i>Comment cette relation pédagogique se construit-elle ?</i>	
E1	« Je pense qu'au départ c'est le travail de l'enseignant, je pense clairement que c'est à nous en tant qu'enseignant qui devons faire un travail pour qu'il se passe quelque chose, mais on ne peut pas le faire tout seul. Donc forcément il faut qu'il y ait une <u>interaction</u> avec les élèves ».
E3	« Au fil du temps... je pense qu'il faut <u>du temps</u> . Je pense qu'au début de 7 <sup>e</sup> où on commence à les avoir. Pour moi aussi il me faut clairement plusieurs semaines avant de pouvoir me dire que là vraiment on a une classe qui est prête à démarrer qui est unie, qui est prête à bosser en un seul groupe et pas juste de manière individualiste ».
E2	« <u>Ça prend plus ou moins de temps</u> suivant les enfants ce n'est pas toujours la même chose, ça demande parfois un peu de patience, <u>des outils</u> différents, je suis en plein là-dedans parce que j'ai des 3H, c'est le tout début ».  « J'ai l'impression que les enfants aussi doivent être dans une situation d'élève et <u>comprendre ce qu'on veut d'eux</u> ».  « Ça se construit vraiment dans les <u>deux sens</u> , mais je pense que ça peut se fermer si on ferme un sens suivant comment on intervient ».
E4	« Je pense qu'elle se construit <u>petit à petit</u> , enfin je ne suis pas une experte en la matière, mais j'ai l'impression qu'à la fois elle se construit très rapidement de manière <u>instinctive</u> au début, j'ai l'impression que parfois il y a le premier contact qui crée directement un lien et ensuite elle évolue et elle se construit petit à petit aussi. Avec certains enfants ça va tout seul et avec d'autres, il faut des fois trouver d'autres moyens pour créer quelque chose de <u>solide</u> je dirais ».

En ce qui concerne la construction de la relation pédagogique, les deux cycles se rejoignent sur le fait que c'est un processus chronophage. En effet, ces derniers mettent en avant la nécessité de travailler sur cette relation pédagogique durant les premières semaines de l'année de manière assidue, afin de construire une base solide. Au cycle un, les élèves ont premièrement besoin de comprendre ce que l'enseignant attend d'eux afin de se mettre dans une situation « d'élève » et de pouvoir créer un lien de confiance avec lui.

Les enseignants évoquent que la responsabilité de cette construction est partagée. L'enseignant est certes l'investigateur du travail, mais il ne peut pas avancer dans la relation sans l'investissement de ses élèves. Au cycle un, ce processus semble être plus instinctif. En

effet, les élèves de quatre à huit ans sont davantage demandeurs. Cette affirmation est consolidée par E2, indiquant l'importance de « garder assez de temps pour qu'on s'intéresse à eux et qu'ils puissent établir un lien avec nous. [...] je trouve qu'ils sont demandeurs si on leur laisse un peu de place. Ça se construit vraiment dans les deux sens, mais je pense que ça peut se fermer rapidement si on ferme un sens suivant comment on intervient ».

### Construction de la relation pédagogique dans le temps

Après avoir compris la vision des enseignants sur cette construction de la relation pédagogique, un aspect prépondérant ressort de leur discours : la durée.

Il s'agit ici de comprendre l'importance des investigations des enseignants au niveau du temps ainsi que de la structure annuelle de l'année scolaire.

Tableau 9: importance de la qualité de la relation pédagogique

Tableau 9 : importance de la qualité de la relation pédagogique	
Y-a-t-il un moment précis durant l'année, dans lequel vous mettez un accent particulier à la construction de la relation pédagogique ?	
E1	« Alors je pense que tout se construit au <u>début de l'année</u> , enfin quand on a une nouvelle volée. Je pense que si on n'a pas construit ou commencé de construire quelque chose aux vacances d'automne ou qu'on n'a pas réussi je pense que c'est difficile. Je pense que les <u>premières semaines</u> , les 6-7 premières semaines c'est là où l'on crée le contact et puis après de temps en temps il est possible que l'on doive y retravailler parce qu'il y a eu un événement qui fait que ce n'est pas allé ».
E3	« Au <u>début d'année</u> , début de 7e parce qu'on commence ensemble on a un nouveau groupe de classe, on doit apprendre à les connaître, ils doivent apprendre à nous connaître aussi et ils doivent apprendre à se connaître aussi et ça, c'est hyper important. Donc, dès le <u>départ</u> ».
E2	« Alors clairement en <u>début d'année</u> , on prend passablement de temps pour ça et puis après si ça fonctionne bien on peut en prendre un peu moins, et puis je dirais, avec des enfants qui sont fortement en difficulté ou qui ont de la peine d'entrer soit dans un bon comportement ou soit dans les apprentissages, on va rechercher pourquoi et réinvestir plus la relation, souvent ça se fait assez naturellement parce que ces élèves qui ne rentrent pas dans les apprentissages ou ne sont pas contents d'être là nous le font savoir assez vite donc on est bien obligé de gérer et de chercher pourquoi ».
E4	« Je pense au <u>début d'année</u> quand même, je pense que ça se joue un peu. Ça vaut vraiment le coup en début d'année de <u>prendre le temps</u> pour ça et rien que de faire des jeux ensemble, apprendre à se connaître, qui nous connaissent nous et qu'on puisse aussi les connaître eux. Je pense qu'une relation solide on a besoin de moins revenir dessus, ça va un peu plus de soi, je dirais en début d'année ».

À la lecture de ces réponses, je constate que les efforts ainsi que le travail déployé autour de la construction de la relation se font généralement au début d'année. Les enseignants ont tous

souligné l'importance de commencer ce processus dès la rentrée scolaire afin de poser une base solide et ainsi de pouvoir naturellement entrer dans les apprentissages. Pour les enseignants du cycle deux, ils estiment à six ou sept semaines d'école soit jusqu'aux vacances d'automne, le temps nécessaire pour que la relation pédagogique soit saine et solide. À ce moment-là, si la relation n'est pas suffisamment construite et que le lien de confiance n'est pas solide, le signal d'alarme sonne chez les enseignants. Dans la mesure où la relation pédagogique ne serait pas encore ancrée au sein de la classe, ils investissent davantage d'énergie et de temps à l'amélioration de celle-ci.

Au cycle un, le processus semble plus naturel. En effet, les enseignants mettent également les choses en place dès le début de l'année, mais contrairement aux élèves du cycle deux, les jeunes enfants ont tendance à rapidement faire savoir, par leur spontanéité naturelle, si un élément ne fonctionne pas au sein de la classe.

### **Construction de la relation pédagogique sur le terrain**

Ce sous-chapitre a pour but de faire le tour des méthodes que les enseignants utilisent pour ce processus de construction de la relation pédagogique.

Chaque enseignant affirme prendre du temps et planifier des activités ou rituels pour la construction de la relation pédagogique. E1 enseigne et se base au quotidien sur une dynamique de pédagogie positive dans laquelle la motivation, la confiance et la valorisation sont au centre des investigations. Shankland, Gay & Bressoud (2017) ajoutent que cette pédagogie tient compte d'une part de la qualité des apprentissages et d'une autre du bien-être psychologique des élèves. E1 base également la construction de la relation pédagogique sur les différentes discussions avec ses élèves dans le but d'avoir une bonne connaissance réciproque en évoquant : « mais on peut plaisanter, l'élève qui sait ah bah y'a des moments où on peut rire et des moments où on doit bosser. Y'a des petits signes, la tonalité de la voix de l'enseignant ou la posture qui fait se dire, non là on est dans du boulot sérieux, ouais un petit peu toutes ces petites choses où les enfants peuvent rire, pendant une leçon de dessin peuvent raconter quelque chose ». En effet, cet enseignant relève que « sans aller dans l'indiscrétion, on entre dans l'intimité de l'autre et on se sent plus en confiance et on se dit que ce n'est pas un étranger que j'ai devant moi, je connais des choses sur sa vie ».

E3 a mis en place des leçons de théâtre afin de consolider la cohésion du groupe-classe. Il affirme être persuadé des bienfaits du théâtre au niveau du climat de classe en disant « je suis convaincu de ça, je pense vraiment que ça aide à créer un groupe et qu'ils sont un peu moins individualistes suite à ça, plus on avance plus ils se rendent compte qu'ils sont tous importants à la même échelle et qu'il n'y a pas besoin de prendre plus de place que les autres pour exister

et je suis convaincu que ça instaure un climat sympa ». Cette manière permet d'aborder la notion de confiance et de valoriser le travail effectué. De manière similaire, E2 mentionne le processus d'une construction de cohésion de groupe à travers des jeux ou des discussions « hors cadre scolaire ». Il mentionne cependant que « c'est vraiment toutes ces petites choses du quotidien, de l'aide, des questions, des petites phrases qui créent du lien en dehors d'une activité réalisée ». Je saisis que, selon lui, la majorité des liens se tissent à travers les interactions du quotidien et le soutien qu'il apporte aux élèves.

Cette vision correspond en partie à celle de Malecki et Demaray (2003) qui ont montré, suite à une étude sur les différentes formes de soutien, que le soutien émotionnel apporté au quotidien par l'enseignant serait la base des compétences sociales et scolaires des élèves. En outre, étant donné que l'enseignant peut représenter l'extension de la figure d'attachement, si cette relation est saine alors elle renforcera l'estime de soi chez les élèves et diminuera les manifestations de colère.

E4 met quant à lui en avant les éléments qui sortent du contexte d'apprentissage en affirmant que c'est dans des moments où « ils ne peuvent pas faire juste ou faux, c'est des moments où ils peuvent s'exprimer librement sans avoir un objectif derrière ou une contrainte et j'ai l'impression que de se sentir libre, à la fois libre et à la fois dans le groupe, ben ça renforce justement le lien, cette relation pédagogique de confiance et d'écoute ». Je comprends à travers ce discours que ces moments qui sortent de l'enseignement traditionnel permettent davantage la construction de la relation élève-enseignant grâce aux interactions.

Finalement, tous s'engagent à nourrir et renforcer la relation pédagogique sur toute la durée de l'année scolaire. L'accent est naturellement mis lors des premières semaines, mais la dimension du long terme a été exposée comme élément indispensable, car une relation n'est jamais totalement acquise.

## 3.2 Rapport entre l'autorité, la gestion de la classe et la qualité de la relation pédagogique

### 3.2.1 Impact de la qualité de la relation pédagogique sur l'autorité éducative

Après avoir analysé les éléments liés à la perception de la relation pédagogique, cette partie est consacrée au lien entre la notion d'autorité et la qualité de la relation pédagogique. En effet, Houssaye (2014) illustre tout acte pédagogique par la représentation du triangle pédagogique pour expliquer que c'est notamment dans le processus « former », établi par le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant, que se retrouvent les questions d'autorité éducative. Afin de débiter cette analyse, il est important de commencer par faire un tour d'horizon des définitions que les enseignants ont de cette autorité éducative.

Tableau 10: autorité éducative

Tableau 10 : autorité éducative	
Comment définissez-vous la notion d'autorité éducative ?	
E1	« Quelqu'un qui a de l'autorité, qui arrive à faire passer en douceur les règles de vie de la classe, le respect des adultes, le respect entre eux, ma façon de travailler, mes exigences, que ce soit respecté par la douceur et non pas la peur ».
E3	« Qu'il faut qu'on soit clair dans nos attentes et qu'on soit clair aussi au niveau de ce qu'on tolère et ce qu'on ne tolère pas ! Ce qui facilite beaucoup la relation ensuite c'est comme être parent, je me rends compte, ben j'ai une petite fille de 2 ans, alors ce n'est pas la même chose, on n'agit pas de la même manière, mais je fais pas mal de parallèles avec l'enseignement ou si on n'est pas clair une fois, ou une fois on dit "oui", une fois on dit "non" ben elle ne comprend pas. Et je pense qu'un élève, même si c'est plus âgé, c'est un 7e, c'est un peu, c'est basiquement un peu les mêmes besoins. Ils ont besoin d'avoir des limites qui sont très claires, autant au niveau du comportement que de comment on travaille donc je pense que c'est la clarté qu'il faut et il faut de la bienveillance clairement et il ne faut pas hésiter non plus, si les limites sont dépassées, à dire "ok stop, là ce n'est pas possible", montrer qu'il y a une limite claire et que ça ne peut pas se reproduire ».
E2	« Quand on pense à autorité on pense quand même à la capacité à mettre en place un système qui permet à la majorité des élèves d'apprendre, d'avoir un climat d'apprentissage favorable ».  « Le fait que les élèves soient dans un processus d'apprentissage, ça pour moi c'est une bonne mesure de l'autorité éducative ».
E4	« J'ai l'impression déjà que l'autorité elle se porte en soi, j'ai l'impression qu'il y a des enseignantes, elles arrivent et bam elles sont là. Je trouve que c'est très sécurisant l'autorité en fait ».

E1 et E3 rejoignent leurs propos en mettant en avant l'aspect de transparence face à leurs élèves. En effet, E1 explique qu'il est important que les élèves soient au clair avec ses exigences et qu'elles soient transmises de manière douce et respectueuse.

E3 parle quant à lui d'attentes. Il souhaite que ses attentes soient claires et comprises par ses élèves. De plus, il ajoute la notion de cohérence et de régularité en faisant un parallèle à son expérience de vie de parent. Il est vrai qu'un enfant a besoin d'un certain cadre pour comprendre et assimiler toute forme d'autorité. En éducation, on parle de la règle des 5 « C » qui me semble tout à fait pertinente à exploiter également dans le domaine de l'enseignement. Cette règle impose de respecter la *clarté* des explications, la *constante* de l'application, l'énonciation *concrète*, la *cohérence* entre la parole et les actes puis les *conséquences* au niveau des responsabilités.

Tous deux teintent leurs réponses avec les notions de douceur, de respect et de bienveillance. Ces propos rejoignent ceux de Doré-Côté (2007) qui souligne qu'il en va de la responsabilité de l'enseignant de faire preuve de bienveillance afin de rendre l'atmosphère de la classe propice aux apprentissages ainsi que de favoriser des relations interpersonnelles saines.

E2 propose une définition de l'autorité éducative axée davantage sur les apprentissages que sur la relation pédagogique. Selon cet enseignant, c'est un système qui permet aux élèves d'apprendre et d'avoir un climat d'apprentissage favorable. Cette vision reprend celle de Joignant (2008) qui explique, dans l'une de ces trois dimensions de l'autorité éducative qu'elle est au service de l'élève. En effet, l'autorité est présentée ici comme étant un outil pour l'enseignant qui lui permet d'apporter l'aide nécessaire aux élèves pour qu'ils apprennent dans les meilleures conditions. Je constate que cet enseignant relie directement l'autorité aux contenus d'apprentissage.

D'un autre côté, E4 prétend que l'autorité fait partie ou non de la personnalité de l'enseignant. Ces propos peuvent brièvement être mis en parallèle avec la théorie de Leary qui met en avant que les caractéristiques de chaque personnalité semblent être au centre des interactions (figure 3, section 1.2.5). La notion d'autorité rejoint alors un axe vertical représentant une dimension de contrôle entre dominance et soumission. De plus, Brekelmans, Levy et Rodriguez (1993) ont transposé cette théorie dans un contexte scolaire en présentant que la partie supérieure de cet axe, soit la dominance, regroupe les enseignants exigeants ayant un haut taux de sévérité envers leurs élèves. Cet axe est tempéré par la notion de soutien que peut apporter l'enseignant à ses élèves.

La partie inférieure de l'axe, soit la soumission, représente les enseignants ayant un manque d'assurance face aux élèves. Cette partie peut varier selon le degré de liberté qu'accorde l'enseignant à ses élèves.

Pour revenir aux propos de E4, cette définition illustre bien que la personnalité de l'enseignant joue un rôle fondamental dans l'autorité éducative qu'il exerce avec ses élèves donc également dans la construction de la relation pédagogique.

### 3.2.2 Impact de la qualité de la relation pédagogique sur la gestion de la classe

Après avoir parcouru et analysé les définitions de l'autorité éducative expliquées par les enseignants, il s'agit, dans cette section, de tisser un lien entre la qualité de la relation élève-enseignant et la gestion de la classe.

Tableau 11: gestion de la classe

Tableau 11 : gestion de la classe	
<i>Pensez-vous que la qualité de la relation pédagogique a un impact direct sur la gestion de la classe ?</i>	
E1	« Je pense quand même que ça a un impact c'est indéniable qu'il y a un impact ». « Dès qu'on entrait en conflit les deux, j'avais le sentiment que mon autorité était un peu sapée par rapport à d'autres élèves et que c'est bête à dire, mais j'avais besoin de reprendre du pouvoir sur lui pour rasseoir correctement ma place en classe ».
E3	« Oui, clairement je pense que c'est lié ».
E2	« Oui ça a un impact direct, mais je pense qu'il y a des enseignants qui arrivent, en ayant une très grande autorité, à faire que la gestion de la classe soit bonne au niveau du bruit, du mouvement, mais au niveau de l'apprentissage peut-être pas c'est difficile à mesurer si les enfants ont réellement appris, comment ils se sentent ».
E4	-

Tous partagent le même avis en répondant que oui la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves a un impact direct sur la gestion de la classe. Dans le discours de E1 je perçois une notion de rôle qui semble être reliée à l'autorité partagée présentée par Joignant (2008). En effet, il résume cette autorité partagée par un équilibre à trouver entre les attentes de l'enseignant et celles des élèves. Le fait que cet enseignant ressente le besoin de « reprendre du pouvoir sur son élève » après une situation conflictuelle témoigne que ce processus est véritablement fluctuant de par les interactions entre l'élève et l'enseignant. Cela confirme également que l'attribution des rôles doit être rétablie en tout temps entre la prise de possession de l'autorité et le statut de l'élève.

E3 n'a pas développé et argumenté davantage sa réponse, cependant elle semble être un « oui » catégorique.

E4 n'a pas souhaité partager son expérience à propos de cette thématique.

Le discours de E2 laisse une question en suspens. En effet, cet enseignant fait la différence entre une bonne gestion de classe au niveau du bruit, du mouvement et des éléments organisationnels. Cependant, il fait ressortir des éléments sur la qualité des apprentissages. Dans cette situation, l'autorité serait au service de l'élève, car elle permet de bonnes conditions d'apprentissage et facilite l'intégration de ceux-ci. La question reste ouverte quant à cette intégration des apprentissages, qui selon moi, tend davantage vers une question didactique et non d'autorité éducative.

À travers les différents discours des enseignants, je constate que la qualité de la relation pédagogique représente un enjeu important au niveau de la gestion de la classe. Principalement au niveau de l'attribution des rôles de chacun ainsi que de la personnalité des individus.

### 3.3 Trois principaux facteurs d'influence de la relation pédagogique

La construction de la relation pédagogique représente un processus complexe et évolutif dans lequel plusieurs facteurs peuvent l'influencer. En effet, il s'agit dans ce chapitre de faire ressortir les éléments clés en lien avec les trois principales sources d'influence : soit l'élève, l'enseignant ainsi que le milieu scolaire.

#### 3.3.1 L'élève

Certains facteurs d'influence de la relation pédagogique gravitent autour de l'élève notamment dans son attitude ainsi que dans son comportement. Dans ce sous-chapitre, mon but est de mettre en lumière les principaux facteurs d'influence de la construction de la relation pédagogique qui peuvent jouer un rôle important chez l'élève.

Tableau 12: comportement de l'élève

Tableau 12 : comportement de l'élève Quels sont, selon vous, les facteurs internes à l'élève qui influencent la relation que vous entretenez avec lui ?	
E1	« Dans sa <u>personnalité</u> , un élève plutôt introverti ou plutôt exubérant ça va changer la relation que je peux construire avec cet élève-là. J'essaie de m' <u>adapter</u> après forcément qu'un introverti c'est difficile d'aller vers lui, mais je me dis que ce n'est pas lui qui va venir vers toi donc faut prendre du temps pour lui. L'exubérant on aura parfois envie de lui dire que c'est bon on t'a entendu, mais quand même lui laisser sa place aussi ».
E3	« La <u>personnalité</u> fait beaucoup parce que du coup on apprend à les connaître, ils sont tous différents donc nous on adapte notre manière d'être envers eux. Si on a un élève qui est assez sensible [...] on va quand même <u>adapter</u> notre comportement en fonction de l'élève évidemment, mais comme dans la vie de tous les jours, on ne va pas se comporter de la même manière avec tout le monde, nous-même on va adapter notre manière d'être pour être en adéquation avec la relation, je pense ».
E2	« Il y a pas mal la <u>confiance en soi</u> , plus la confiance est établie, plus les enfants ont une bonne confiance plus c'est facile d'entrer en relation avec eux. Il y a beaucoup, la <u>fatigue</u> , le fait qu'il soit en bonne ou mauvaise <u>santé</u> ».
E4	« Je pense effectivement que la relation qu'on a avec les élèves, c'est beaucoup ce qu'on est <u>nous</u> , sauf que, nous, on est aussi formé pour être enseignant, enfin on apprend ce métier et eux ils arrivent avec ce qu'ils sont et un enfant c'est hyper vrai. Donc ils sont très différents dans la manière d'être ». « Ils arrivent tous de manière très très différente et je pense que, nous, des fois on les voit peut-être juste un peu en tant qu'élève, en se disant qu'ils sont juste un peu différents, mais ils sont au statut d'élève, mais en fait je pense que si on essaie vraiment de reprendre la représentation ou bien leur vécu de comment eux perçoivent l'école, je pense que ça serait hyper hyper différent ».

E1 et E3 mentionnent directement le facteur interne de la personnalité de l'élève. Ils apportent une même réponse en mettant en avant l'adaptation en fonction de la personnalité de l'enfant. En outre, ils comparent un élève plutôt introverti à un autre ayant un tempérament plutôt extraverti en classe. E1 précise qu'il faut trouver un juste milieu entre ces deux opposés. En effet, l'enjeu est, d'un côté, de jauger entre un contact nécessaire avec l'enfant introverti afin de faire le premier pas, de construire un lien de confiance et de prendre le temps d'être disponible pour lui. De l'autre, il s'agit de canaliser l'enfant extraverti en lui laissant la place nécessaire selon ses besoins. La notion de personnalité entre dans la composante « attitude » de l'affectivité décrite par Espinosa (2016). En effet, l'enseignant doit s'adapter en fonction des élèves qui arrivent à l'école avec une attitude favorable ou défavorable au milieu scolaire.

E2 souligne en premier le concept de soi en expliquant que plus la confiance en soi est bonne plus la relation de confiance avec l'enseignant sera bien établie. Ces propos rejoignent clairement ceux de Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) qui affirme qu'il y a un lien entre la confiance en soi et la confiance en l'autre en soulignant que la confiance en l'autre commence par la confiance en soi. Par cette affirmation, je saisis que ces éléments sont potentiellement source d'influence de la relation élève-enseignant.

E2 ajoute la notion de la fatigue et de l'état de santé des élèves. Je pense que ces deux éléments généreront des émotions positives ou négatives ce qui aura une influence directe sur la relation élève-enseignant mais également sur les apprentissages. La recherche en sciences de l'éducation a prouvé que les émotions ont un rôle prépondérant dans l'apprentissage. Un élève anxieux ou inquiet en milieu scolaire peut chambouler ses compétences et le diriger vers une attitude négative envers l'école et/ou son enseignant.

## Impact de la qualité de la relation pédagogique sur l'engagement de l'élève

La relation pédagogique peut avoir une influence sur l'engagement et la réussite scolaire des élèves, et ce notamment à travers le lien de confiance et le soutien apporté par l'enseignant. Dans cette section il s'agit de mettre en parallèle l'engagement et la motivation de l'élève selon la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant.

Tableau 13: comportement de l'élève

Tableau 13 : comportement de l'élève <i>En quoi la qualité de la relation pédagogique impacte l'engagement de l'élève dans ses apprentissages ?</i>	
E1	« Je pense qu'une bonne relation pédagogique, ça va <u>motiver</u> l'élève à entrer dans les apprentissages, ça ne veut pas dire qu'il va réussir, mais clairement il va vouloir faire plaisir à son enseignant en quelque sorte. Donc pour lui faire plaisir il va se montrer appliqué et bien travailler. Alors que si c'est conflictuel ou s'il n'y a pas de relation positive il sentira moins le besoin d'entrer dans les apprentissages. Mais ça ne veut pas dire qu'il ne va pas s'engager à 100 % ».
E3	« Je pense que les élèves qui se sentent en tout cas dans un <u>climat de confiance</u> . C'est bête, mais souvent les élèves qui ont un prof qu'ils aiment bien vont plus se donner, plus <u>se donner les moyens</u> , enfin souvent à cet âge-là en tout cas. Il y en a d'autres qui sont très autonomes et qui savent qu'ils travaillent pour eux donc ça pose aucun problème même si finalement pour certains ça ferait l'effet inverse, ils ont un prof qu'ils détestent, ils pourraient bosser trois fois plus pour leur prouver qu'ils sont très à l'aise avec ça, mais ce n'est pas l'idée, ça serait contre-productif ».  « La majorité d'entre eux ont besoin de se sentir, en tout cas, appréciés, se sentir à leur place et se sentir juste considérés avec de la <u>bienveillance</u> pour vouloir donner le meilleur d'eux-même. Ce n'est pas seulement que pour le prof, mais souvent quand on a plaisir à faire quelque chose, on le fait plus assidûment ».
E2	« Ça dépend dans la situation qu'il se trouve. Si il est dans une bonne <u>situation d'apprentissage</u> il n'a pas forcément besoin d'un bon lien avec son enseignant enfin typiquement s'il est en train de faire un super jeu avec un de ses copains, un jeu de math, où ils sont tous les deux dans une situation où ils apprennent où ils ont du plaisir à apprendre, même si la qualité de la relation avec l'enseignant n'est pas très bonne, je pense pas que ça les empêchent d'apprendre à ce moment-là ».
E4	« Je pense que si un enfant se sent <u>valorisé</u> , il sent qu'on lui donne de l'attention, que son travail a de la valeur, ben il aura envie d'apprendre, l'apprentissage aura un goût aussi positif et il aura envie. A contrario, un enfant qui passe la moitié de ses journées à se faire sanctionner ou rabaisser, c'est sûr que l'apprentissage aura une vision beaucoup plus négative ».  « Je pense que la relation pédagogique dans les petits degrés, dans toute l'école, mais elle est hyper fondamentale, car c'est là qu'on, soit qu'on les pousse vers le haut, soit qu'on les casse vers le bas ».

E1 pense qu'une relation pédagogique de qualité favorise la motivation chez les élèves. Cet enseignant précise qu'il entre plus facilement dans les apprentissages et se montre davantage investi dans le but de faire plaisir à son enseignant. À contrario, si la relation n'est pas positive, voire même conflictuelle, l'élève sentira moins le besoin de s'investir dans ses apprentissages. Il ajoute deux nuances, celle de la réussite et du pourcentage d'engagement. En effet, selon son expérience, il affirme qu'un élève engagé ou non dans ses apprentissages ne peut pas garantir la réussite ou au contraire le conduire à l'échec. C'est un facteur d'influence et non un fait avéré et constant. Il nuance ses propos en disant que l'engagement d'un élève avec qui la relation n'est ni stable ni positive est réduit, mais n'est jamais stoppé.

E3 rejoint en partie ces propos, mais il ajoute le climat de confiance établi par l'enseignant. De plus, il pointe le doigt sur un problème fréquemment rencontré par les enseignants du cycle deux : les élèves travaillent pour faire plaisir à leur enseignant. Il est vrai qu'on entend souvent que les élèves aiment une branche scolaire plus qu'une autre selon l'enseignant qui la dispense. Au-delà des problèmes que ce phénomène peut engendrer, il y a ici la problématique de la qualité de la relation pédagogique qui entre en jeu. Si l'enseignant a su mettre en place les conditions relationnelles satisfaisantes alors les élèves se donneraient les moyens de réussir. Ce même enseignant souligne la notion de bienveillance qui rejoint celle de Doré-Côté (2007) qu'il en va de la responsabilité de l'enseignant de faire preuve de bienveillance afin de rendre l'atmosphère de la classe propice aux apprentissages et ainsi de favoriser la relation pédagogique.

La réponse de E2 diverge de celles des autres enseignants en affirmant que l'engagement de l'élève dépend davantage de la situation d'apprentissage dans lequel il se retrouve que de la qualité de la relation élève-enseignant. En effet, il donne l'exemple d'une situation d'apprentissage par le jeu avec un camarade de classe dans lequel l'enseignant ne doit pas ou peu intervenir. Dans ce cas, l'élève n'a pas besoin d'un lien stable pour s'engager dans la tâche scolaire.

E4 pense que l'impact le plus influent de l'engagement scolaire réside dans la valorisation que l'enseignant apporte aux élèves. Selon lui, si un enfant sent que son travail a de la valeur et que son enseignant lui donne de l'attention alors l'enfant aura envie d'apprendre et sera investi dans ses apprentissages.

Selon la littérature, ces propos coïncident avec ceux de Bowen et Bowen (1998) qui soulignent que le soutien de l'enseignant a un fort impact sur l'engagement scolaire de l'élève (cité par Fortin, Plante, & Bradley, 2011, p.11). En effet, Roeser, Eccles et Sameroff (2000) ont trouvé que « les élèves qui se sentent soutenus émotionnellement par leurs enseignants tendent à valoriser davantage les matières scolaires » (dans Davis, 2003). Ils ont également identifié un

lien entre la perception que les élèves ont de la relation élève-enseignant et le sentiment d'appartenance à l'école. En outre, si les enfants démontrent un sentiment d'appartenance à leur école alors ils se sentent davantage efficaces sur le plan scolaire et adoptent une vision positive face à l'école.

Le discours des enseignants va dans le sens des recherches en sciences de l'éducation en affirmant que la qualité de la relation élève-enseignant a un impact sur l'engagement, l'investissement et la participation de l'élève. Certains chercheurs comme Bernstein-Yamashiro (2004) et Urdan et Schoenfelder (2006) cité dans Fortin, Plante, & Bradley (2011) vont même jusqu'à affirmer que les efforts des élèves dépendent de leur relation avec leur enseignant. Finalement, ce processus ressemble à un cercle vertueux dans lequel plus les interactions sont positives et saines plus les élèves adoptent une meilleure attitude en classe et dans leurs apprentissages.

### 3.3.2 L'enseignant

Certains facteurs d'influence de la relation pédagogique gravitent cette fois-ci autour de l'enseignant notamment dans l'environnement qu'il propose à ses élèves, mais également son attitude ainsi que dans son comportement. Dans ce sous-chapitre, mon but est de mettre en lumière les principaux facteurs d'influence de la construction de la relation pédagogique qui peuvent jouer un rôle important dans cette relation élève-enseignant.

Tableau 14: comportement de l'enseignant

Tableau 14 : comportement de l'enseignant	
<i>En quoi votre attitude/façon d'être, en tant qu'enseignant, peut-elle influencer la relation que vous entretenez avec vos élèves ?</i>	
E1	« Alors les enfants c'est des éponges donc par rapport à <u>l'attitude</u> , je pense qu'ils sentent si on est fatigué, réceptif, disposé, pas bien, enfin voilà je pense que ce que l'on vit, ce qu'on est, ce qu'on ressent, on le prend avec nous en classe, on a beau essayer de le laisser à l'extérieur, je pense que parfois on n'arrive pas ».
E3	« En fait, notre <u>posture</u> est très importante. On ne peut pas exiger d'eux un <u>comportement</u> qu'on ne ferait pas soi-même, ça n'aurait pas de sens donc il faut qu'on soit en accord avec ce qu'on leur demande et qu'on montre aussi l'exemple quand on leur demande d'avoir tel ou tel comportement. Je pense que notre posture est très importante, car ils voient assez rapidement qui on est je pense. Je trouve que les enfants sont beaucoup plus réceptifs au <u>non verbal</u> , au fait qu'on les valorise ou non, à notre manière de nous adresser aux autres ».  « Si je montre que je n'ai pas envie d'être là par exemple, ils vont très rapidement le voir, si je montre de l'ennui, peu importe tout ce que montrerais de négatif ils le percevraient. Ils auront l'impression que c'est de leur faute, que je n'aime pas mon métier. Enfin voilà, ils le percevraient assez rapidement. Donc on doit faire très attention en cas de fatigue, soit <u>d'être très clair avec eux</u> , dire "si j'ai l'air fatigué, n'ayez

	pas l'impression que je suis fâché, que je vous en veux". Je pense qu'il faut être assez <u>transparent</u> avec eux sans aller dans le détail. Si un jour je suis différent, que je me sens mal, car il est arrivé quelque chose de terrible dans le cercle familial, généralement je leur en parle, quelques mots pour dire "Sachez qu'aujourd'hui j'aurai de la peine à être comme d'habitude, parce que..." sans entrer dans les détails, je pense que c'est important, car eux voient tout et ressentent tout très fort ».
E2	« Je pense le <u>stress</u> dans lequel on se trouve et clairement influence ce que les élèves perçoivent de nous je pense que nous sommes moins <u>disponibles</u> quand nous sommes stressés, on est moins à l'écoute. Être à l' <u>écoute</u> et être bien préparé je pense que c'est deux choses qui aident beaucoup à être tranquille et calme en classe. Enfin moi je le sens clairement quand j'ai une leçon que je n'ai pas bien préparée, quand tout va bien et qu'on a une super classe ça passe, mais il suffit qu'il y ait un petit grain de sable, si on n'est pas bien préparé ça engendre du stress chez nous souvent et du coup on perd soit un petit peu de la leçon soit on n'arrive pas la donner parce que la relation pédagogique elle est pas là ou on est trop pris par autre chose ».  « La <u>préparation</u> , l'écoute, le calme et puis il y a aussi l' <u>enthousiasme</u> et puis la joie d'être en classe, ça a vraiment je pense que ça se transmet ».
E4	« Il y a des jours où je me sens motivée, pleine d'énergie, où je vais plutôt faire des ateliers et on voit que ça marche beaucoup mieux. Et il y a des fois où on a moins de temps, et c'est plus passif et on le sent tout de suite. Je trouve qu'ils sont quand même un bon <u>miroir de ce qu'on est</u> . On ne peut pas trop mentir quoi. Et à l'inverse, eux nous le rendent aussi, des fois on est tout fatigué, ça va être une énorme journée et ça roule super bien parce qu'eux ont une énergie et on la prend aussi ».

Pour commencer, tous affirment que l'attitude de l'enseignant ainsi que l'environnement qu'il propose aux élèves ont des répercussions directes sur les élèves. À travers leurs discours je saisis l'importance de la posture et du comportement de l'enseignant devant ses élèves. En effet, E4 image cette notion en disant que les élèves sont « des miroirs de ce qu'on est ». Dans la même direction, E1 utilise l'image de l'éponge pour exprimer que les enfants ressentent et perçoivent énormément d'éléments venant de l'enseignant notamment s'il est stressé, fatigué, en bonne ou mauvaise santé, etc. Certaines fois, l'état de l'enseignant peut avoir des répercussions négatives sur les élèves notamment en cas de stress. Fredriksen et Rhodes (2004) dans Fortin, Plante, & Bradley (2011) notent que le stress vécu par l'enseignant a souvent un impact négatif sur ses interactions avec les élèves. E2 adhère à ces propos en expliquant que, lorsqu'il est stressé, il se sent moins disponible pour ses élèves et donc moins à l'écoute ce qui impliquera une modification des interactions. Ce même enseignant ajoute l'aspect de la préparation de ses leçons. En effet, si la leçon n'a pas été préparée ni réfléchie du point de vue didactique, il se peut que l'élève ne s'engage pas, car elle n'est pas intéressante, authentique ou ne procure pas de satisfaction chez celui-ci. Il en va de même de la pédagogie que l'enseignant utilise, elle doit être en accord avec leurs besoins afin que l'engagement de l'élève soit optimal. Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004) confirment que les

caractéristiques de la tâche proposée par l'enseignant entrent dans cet enjeu d'engagement de l'élève.

E3 met, quant à lui, en exergue la transparence envers les élèves. Il part du principe qu'ils ressentent énormément d'éléments notamment dans la posture, l'attitude et le non verbal. Par conséquent il verbalise son état d'esprit afin que les élèves soient au clair avec la situation. Cet élément se rapproche de la vision du climat de classe de Russell, Ainley & Frydenberg (2005) qui soulignent que l'enseignant a le rôle de communiquer de manière claire et explicite, afin d'établir un climat de classe agréable qui favorise l'engagement des élèves.

Finalement, E2 et E4 évoquent les notions d'enthousiasme et d'énergie que l'enseignant adopte dans son attitude et qui tendent à déteindre sur l'attitude des élèves. Ce discours rejoint la théorie de Tucker *et al.* (2002) qui soutient que c'est « l'engagement de l'enseignant qui serait le prédicteur le plus fort de l'engagement de l'élève » (cité par Fortin, Plante, & Bradley, 2011, p.11).

### **3.3.3 Le milieu scolaire**

Le milieu scolaire représente un des facteurs d'influence de la construction de la relation pédagogique. En effet, la relation va dépendre du contexte scolaire dans lequel elle se développe. Dans ce sous-chapitre, il s'agit de mettre en parallèle la relation élève-enseignant et les facteurs d'influence liés au contexte, l'hétérogénéité ainsi que la disponibilité de l'enseignant, l'effectif des classes puis finalement la philosophie et/ou les valeurs de l'établissement.

#### **L'hétérogénéité des classes actuelles**

Un des facteurs prédominants du milieu scolaire ayant un impact sur la relation élève-enseignant réside dans l'hétérogénéité des classes actuelles. En effet, depuis que l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) a posé comme priorité la scolarisation en école ordinaire des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée, la hausse de l'hétérogénéité dans les classes ne permet plus aux enseignants d'être disponibles pour chaque élève selon leurs besoins. Le but est d'identifier et de comprendre les enjeux de cette augmentation.

Tableau 15: milieu scolaire

Tableau 15 : milieu scolaire	
Quels sont les enjeux de l'augmentation de l'hétérogénéité dans les classes sur la relation avec vos élèves ?	
E1	« Ça peut être une <u>richesse</u> , parce que du coup, une classe hétérogène, il y tout tellement de <u>différenciation</u> , ça peut être une richesse pour les élèves entre eux et pour l'enseignant. Après clairement ça nous complique le travail, parce qu'on ne se comporte pas de la même façon avec tous les enfants, tu parlais d'inclusion, j'ai l'exemple d'un enfant handicapé, on ne va pas travailler de la même façon. Et je parle d'handicap, ça peut être une très lourde dyslexie, mais d'handicap physique, ça complique le travail ».
E3	« [...] il y a beaucoup <u>d'adaptation</u> à faire [...] » « [...] d'être un petit plus présent pour lui, pour les consignes, ce genre de choses ». « Et donc je pense que là au niveau de la relation c'est hyper intéressant, car il se sent beaucoup plus <u>valorisé</u> [...] ».
E2	« C'est certain que l'on doit investir plus de <u>temps</u> et d' <u>énergie</u> pour ces enfants-là et du coup on en a moins pour les autres. On a dû demander que quelqu'un l'accompagne pour qu'on puisse être disponible pour les autres parce que sinon on passait toute notre énergie de la journée à s'occuper que d'un seul enfant et ça on ne peut pas se permettre ». « Je pense que ce bénéfice-là c'est pour les autres, de voir que c'était une situation difficile et qu'on a trouvé des moyens, qu'on a pu la gérer, qu'on a pu demander de l'aide, tout ça, ce sont des apprentissages de vie qui sont énormes pour autant qu'on puisse les gérer. Si on ne reçoit pas d'aide et puis qu'on se retrouve dans un cercle vicieux, qu'on ne peut rien en faire, là je pense que c'est un peu traumatisant pour tout le monde ».
E4	« Il y a des journées où il y a des enfants qui vont bien et que j'ai l'impression de leur être passé à côté, enfin si X viendrait me demander comment ça s'est passé j'aurais dit ça se passe bien, mais incapable de dire ce qu'il a tout fait, enfin à part dans son travail, mais comment il s'est senti, avec qui il a joué, je serais incapable. Je pense effectivement qu'il y a des enfants qui prennent une <u>énergie</u> énorme, qui demandent une <u>attention</u> de notre part énorme et du coup il y a des autres qui suivent un peu mieux et ce sont un peu des <u>dommages collatéraux</u> ». « J'aurais moins de <u>temps</u> pour certains élèves qui auraient des troubles d'apprentissages parce qu'il y en a d'autres qui prennent du temps, de l'énergie ». « Je le ressens clairement et je pense que les enjeux, si on peut dire les conséquences, c'est que certains qui ont avant reçu une haute disponibilité ou un suivi différent de la part de l'enseignant qui actuellement le reçoivent plus, car il y en a d'autres qui prennent une trop grande place, je dirais ».

L'enjeu principal relevé par les enseignants est la notion de temps et d'énergie. En effet, tous partagent le même constat à propos de la hausse de l'hétérogénéité dans les classes. Ils sont amenés à diviser leur temps afin de répondre aux besoins des élèves voire parfois en

« sacrifier » pour d'autres. E4 utilise même le terme de « dommages collatéraux » pour expliciter qu'il y a des journées où certains élèves ont demandé une telle dose d'énergie, d'attention et de temps que d'autres élèves ont été mis de côté. Ce phénomène a des répercussions sur la qualité de la relation pédagogique, car les interactions ne sont pas optimales lorsque l'enseignant se trouve dans cette dynamique. E1 apporte une vision positive de ce constat, car il considère cette hétérogénéité comme étant une richesse grâce aux adaptations et à la différenciation proposée par l'enseignant. Fredricks *et al.* (2004) affirment également qu'une pédagogie différenciée a des conséquences positives sur l'engagement de l'élève ainsi que sur la qualité de la relation pédagogique.

E3 partage également une vision positive au niveau de la relation pédagogique. Selon lui, la valorisation apportée aux élèves à travers les tâches scolaires, qui peuvent nécessiter de véritables efforts pour eux, renforce le lien élève-enseignant. Ces propos rejoignent ceux de Bowen et Bowen (1998) qui affirment que c'est « le soutien de l'enseignant qui [a] l'impact le plus direct sur l'engagement scolaire » (cité par Fortin, Plante, & Bradley, 2011, p.11).

La réponse de E2 nourrit toujours mon questionnement quant à la disponibilité des enseignants. Comme le soulignent Fredriksen et Rhodes (2004) dans Fortin, Plante, & Bradley (2011), il est de plus en plus difficile de créer un lien entre l'élève et l'enseignant dans le contexte scolaire actuel. En effet, l'enseignant d'aujourd'hui a un réel défi à relever pour établir les conditions relationnelles nécessaires afin de construire une relation pédagogique positive et stable tout en garantissant les apprentissages.

## La disponibilité des enseignants

La disponibilité des enseignants représente un enjeu primordial dans la construction d'une relation pédagogique entre élèves et enseignants. Après avoir décrit le constat fait auprès des enseignants à propos de la hausse de l'hétérogénéité, il s'agit ici de comprendre comment les enseignants gèrent cette situation en analysant ce qu'ils mettent en place au sein de leurs classes.

Tableau 16: milieu scolaire

Tableau 16 : milieu scolaire	
<i>En affirmant que la construction d'une relation nécessite du temps et de l'investissement, comment gérez-vous votre disponibilité/indisponibilité selon les différents besoins des élèves de votre classe ?</i>	
E1	<p>« J'ai envie de dire qu'elle devrait être égale, mais je n'ai pas envie de dire que je dispache mon temps parce que simplement, je pense que chaque élève n'a pas <u>besoin</u> du même temps pour créer une relation, donc en fait c'est ça qui fait que je n'ai pas la même disponibilité. Ce n'est pas de la disponibilité c'est qu'ils n'ont pas tous besoin de la même chose ».</p> <p>« Je prends du temps pour m'asseoir à côté de l'enfant dans le besoin ».</p>
E3	<p>« [...], mais <u>l'effectif</u> était un peu plus réduit donc ça permettait aussi d'être un peu plus présent quand même ».</p> <p>« [...] ils avaient besoin des mêmes remédiations les uns et les autres donc par <u>groupe</u> on pouvait facilement en prendre 4-5 en même temps faire la remédiation qui était nécessaire pour les 5, en prendre un autre groupe. Ils travaillaient pas mal par groupe ».</p>
E2	<p>« Il faut beaucoup parler si je ne suis pas disponible pour un enfant je lui dis que je vois qu'il a besoin de moi et que c'est important pour lui, mais que là ce moment je ne peux pas t'écouter, mais si tu restes un petit coup à la récréation tes copains seront parti et là nous pourrons en discuter, ça je le fais beaucoup ».</p> <p>« C'est en les laissant faire des choses, en leur laissant le choix de ce qu'ils veulent faire. En général ils sont vraiment <u>autonomes</u>, en leur demandant d'être autonomes et qu'ils nous dérangent pas. Et savoir que nous sommes complètement libérés d'appeler les élèves que l'on souhaite et d'avoir du temps pour eux ».</p>
E4	<p>« Je commence à me rendre disponible des fois pendant la <u>récréation</u>. Il y a certains enfants qui ont besoin de parler, je leur dis "ben on discute à la récréation", car c'est un moment où la plupart sont dehors et là je suis tranquille c'est un peu comme un petit <u>REX</u> improvisé pour ceux qui en ont besoin. Et sinon, je dirais à la fin de l'école aussi, en fin de matinée, d'après-midi ».</p> <p>« Et quand je les ai en <u>atelier</u> aussi. Ben là il y a toujours un <u>groupe</u> avec lequel je travaille et qui vient au bureau, ben là aussi je peux avoir un lien plus fort, mais on est hyper souvent interrompu par les autres, car pour l'instant en 3ème année, ils ont quand même de la peine à être <u>autonomes</u> en atelier ».</p>

E3 expose que l'effectif est un élément central à ce taux de disponibilité chez l'enseignant. En effet, étant donné la hausse de l'hétérogénéité dans les classes, les enseignants sont fréquemment amenés à organiser leurs temps pour répondre aux besoins de tous les enfants. Cependant, il y a ici une source de tension, car l'enseignant a le sentiment de manquer de temps pour être suffisamment disponible pour tous ses élèves. Pour tendre un lien à la construction de la relation pédagogique, dans la littérature, Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004) émettent la problématique de l'effectif, car les plus petites classes permettent davantage les interactions personnalisées et ainsi de nourrir cette relation élève-enseignant. E4 partage cet avis et propose aux élèves, comme alternatives d'exploiter le temps des récréations ou du temps hors horaire afin de subvenir à leurs besoins. De plus, E2, E3 et E4 mettent en place, au sein de leur planification, des moments de travail en autonomie, comme les ateliers, afin de pouvoir bénéficier de moments individualisés avec certains élèves. Cette forme de travail permet à l'enseignant de répondre à leurs besoins tout en évitant de chambouler le quotidien. E3 ajoute une dimension quant à l'hétérogénéité, il organise des remédiations par groupe en fonction de leurs besoins afin d'optimiser le temps et d'être efficace. Cette manière de procéder ne propose pas de moment individualisé pour les élèves en difficultés scolaires, mais représente une solution bénéfique à cette problématique d'indisponibilité.

E1 poursuit dans sa vision positive en affirmant que la disponibilité ne doit pas être égale pour tous les élèves de sa classe, mais qu'elle doit être adaptée à leurs besoins. Chaque élève n'a pas forcément besoin de la même quantité de présence individualisée avec son enseignant.

Finalement, en prenant du recul, je saisis à travers ces discours, l'importance de la disponibilité de l'enseignant dans ce processus de construction de la relation. C'est un élément à ne pas négliger au sein de notre enseignement et nécessite d'être constamment adaptée en fonction des situations qui se présentent. L'enseignement est un métier complexe qui demande sans cesse de se questionner, de s'adapter et d'expérimenter afin de trouver le juste milieu qui saura répondre aux besoins de tous.

## Conclusion

En conclusion, le premier objectif de cette recherche visait à comprendre, grâce aux différentes perceptions des enseignants, comment la relation pédagogique se construit en classe.

### ***Synthèse des principaux résultats***

Un premier élément de réponse à propos de la construction de la relation pédagogique apparaît en questionnant les enseignants du primaire : le lien de confiance établi entre l'élève et l'enseignant est primordial dans le parcours scolaire d'un enfant. En effet, il est possible grâce à la littérature, à mes recherches sur le sujet ainsi qu'aux entretiens, d'affirmer que la relation pédagogique représente un pilier primordial et important pour que les élèves puissent entrer dans les apprentissages. Grâce à ce premier élément de réponse, j'ai pu ensuite comprendre comment l'enseignant met en place ce processus de construction de la relation de confiance. La relation pédagogique se construit par le biais d'un lien de confiance entre l'élève et son enseignant grâce à l'assemblage de deux postures principales. L'enseignant souhaite en premier pouvoir proposer un cadre sécurisant sur le plan pédagogique et disciplinaire. Deuxièmement, il adopte une posture bienveillante envers ses élèves et fait ressortir, grâce à différentes méthodes, le meilleur de ses élèves. En effet, les enseignants prennent du temps et planifient différents moments pour construire un lien solide avec leurs élèves. En plus des activités telles que le théâtre, les échanges, les rituels du matin ou de l'après-midi, ils utilisent tous des méthodes au quotidien telles que la pédagogie positive, la valorisation, l'affectivité et le soutien émotionnel pour construire et renforcer ce lien avec leurs élèves.

Ce résultat concernant le processus de construction de la relation pédagogique correspond jusqu'ici ce à quoi je m'attendais au commencement de ma recherche. En revanche, j'imaginai découvrir des divergences entre les discours des enseignants du cycle un et ceux du cycle deux. Je n'ai pas relevé d'aspect significatif lié au cycle d'enseignement si ce n'est le côté spontané et davantage naturel de l'affectivité chez les élèves du cycle un. En effet, les enseignants de ce cycle ont relevé le fait que les jeunes élèves sont souvent plus demandeurs quant à l'affectivité et la proximité avec leurs enseignants, ce qui favorise et renforce plus facilement le lien de confiance entre eux. Les deux cycles partagent les mêmes perceptions quant à l'importance d'une relation pédagogique saine avec leurs élèves.

Le second élément de réponse à propos de la construction de la relation pédagogique apparaît au niveau des facteurs d'influence de la qualité de la relation élève-enseignant. En effet, j'ai relevé trois principaux facteurs influençant la qualité de la relation : l'élève, l'enseignant et le milieu scolaire.

Il y a premièrement un enjeu au niveau du facteur « élève » par l'influence de la personnalité de l'élève sur la qualité de la relation pédagogique. En effet, j'ai pu constater grâce aux différents témoignages des enseignants interviewés que la personnalité de l'élève et plus précisément le concept de soi représente un point clé dans la qualité de la relation pédagogique. Ce résultat montre que la confiance en l'autre commence par la confiance en soi. Dès lors, afin de garantir une relation de confiance saine avec l'enseignant, il est indispensable que ce dernier mette l'accent sur la confiance en soi de l'élève au travers de son enseignement au quotidien. Ce résultat correspond aux méthodes utilisées par les enseignants dans le processus de construction de la relation, notamment celle de la pédagogie positive basée sur la bienveillance, l'écoute des besoins, le renforcement positif et la valorisation. Cette observation témoigne que les enseignants se soucient de construire un lien sain avec leurs élèves et ne négligent pas ces éléments si importants au sein de leur enseignement.

Le deuxième enjeu significatif ressortant du facteur « élève » réside dans l'influence de la qualité de la relation pédagogique sur l'engagement et la réussite de l'élève. Cette recherche a partiellement affirmé que l'engagement et la motivation de l'élève peuvent dépendre de la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant. Si l'enseignant a su mettre en place les conditions relationnelles satisfaisantes alors les élèves se donneraient davantage les moyens de réussir. Ce résultat n'est pas figé, car cette recherche a pu prouver qu'au-delà de la qualité de la relation pédagogique, la situation d'apprentissage peut tout autant influencer l'engagement de l'élève, notamment selon les caractéristiques de la tâche, le soutien apporté à l'élève, la pédagogie de l'enseignant et le climat de classe.

Il est important de relever que ce premier facteur est conjointement lié au facteur « enseignant », car il touche également le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève. En effet, le soutien émotionnel que l'enseignant apporte à ses élèves représente un facteur d'influence significatif au niveau de l'attitude de l'élève, notamment dans l'engagement et la motivation de celui-ci, mais également dans leurs compétences scolaires. Un second aspect ressort de ce facteur « enseignant », le comportement et l'attitude qu'adopte l'enseignant envers ses élèves. À travers l'environnement qu'il propose à ses élèves, sa posture est clairement un élément significatif d'influence sur la qualité de la relation pédagogique. Il est vrai que selon l'attitude qu'adopte l'enseignant, il y a forcément des répercussions sur les élèves et indirectement sur la relation qu'ils entretiennent. Cet aspect correspond à ce que j'avais imaginé au commencement de cette recherche, la posture que l'enseignant adopte, notamment au niveau de l'enthousiasme, de l'énergie et de la transparence de ses attentes envers ses élèves, peut être le prédicteur de leur attitude et de leur comportement.

Finalement, le facteur d'influence du « milieu scolaire » a mis en exergue que la relation pédagogique peut dépendre du contexte scolaire dans lequel elle se développe. Cette recherche a permis d'approuver que le constat à propos de l'augmentation de l'hétérogénéité dans les classes a bel et bien une répercussion sur la disponibilité de l'enseignant et indirectement sur la construction de la relation pédagogique. L'enjeu de cette hétérogénéité sur la construction de la relation élève-enseignant réside dans la disponibilité de l'enseignant qui ne leur permet plus de répondre à tous les besoins de leurs élèves. Le lien entre la construction de la relation pédagogique et cet aspect de disponibilité est justifié par la qualité des interactions qui n'est pas optimale dans un environnement tel qu'il y a dans la majorité des classes actuelles.

Le second objectif de cette recherche visait à comprendre les perceptions qu'ont les enseignants de cette relation pédagogique par rapport à l'autorité éducative qu'ils exercent sur leurs élèves. Ce travail a permis de faire ressortir deux éléments significatifs : premièrement, pour que l'enfant comprenne et assimile toute forme d'autorité, elle doit entrer dans une dynamique cohérente et régulière. Cette autorité est liée et dépend de la qualité de la relation élève-enseignant. En effet, grâce à cette recherche, je peux souligner que la relation pédagogique a une influence directe sur l'autorité éducative. Si l'enseignant entretient une relation saine avec ses élèves, que ses attentes sont clairement formulées, que l'environnement et le climat de classe sont propices aux apprentissages alors l'autorité éducative qu'il exerce en classe sera axée sur la bienveillance, le respect et la douceur. Il est vrai que les élèves ont besoin d'un cadre disciplinaire clair, constant, concret, cohérent et de connaître les conséquences de leurs actes ainsi que leurs responsabilités dans cette relation avec leur enseignant. Cette recherche m'a également permis de saisir que les pédagogies actuelles renforcent cette forme d'autorité qui gravite autour des notions de douceur, de respect et de bienveillance envers les élèves.

Le deuxième résultat significatif relie davantage l'autorité éducative à l'environnement d'apprentissage qu'à la relation pédagogique. En effet, cette recherche a également souligné qu'une partie des enseignants perçoivent l'autorité éducative comme étant au service de l'élève. Elle représente un outil pour l'enseignant lui permettant d'apporter l'aide nécessaire aux élèves pour qu'ils apprennent dans les meilleures conditions.

En somme, cette recherche a globalement atteint les objectifs énoncés en début de travail en répondant à mes différents questionnements. À ce stade de la recherche, je suis convaincue que le processus de construction de la relation pédagogique représente un enjeu important et indispensable au sein du métier d'enseignant ainsi qu'au cours du parcours scolaire d'un enfant.

### ***Autoévaluation critique et difficultés rencontrées***

Cette présente recherche comporte toutefois des limites. En effet, l'effectif des interviewés reste relativement faible et ne me permet pas de généraliser mes propos et mes résultats. Dès lors, un échantillonnage plus large et varié en termes de caractéristiques, par exemple le genre des enseignants, les années d'expérience, le lieu d'enseignement, permettrait d'étayer cette recherche et de la rendre davantage réaliste. De plus, une seconde méthode de recherche, par exemple l'observation en classe ou le questionnaire, aurait permis de développer davantage les perceptions du côté de l'élève et de consolider la question de l'importance de la relation élève-enseignant.

Durant ce travail de recherche, j'ai rencontré plusieurs difficultés notamment au niveau des entretiens semi-directifs. Il a été difficile, selon moi, de structurer les entretiens tout en laissant la liberté que demande le type d'entretien semi-directif. En effet, j'ai suivi mon guide d'entretien afin de proposer une structure cohérente, cependant, j'ai parfois eu du mal à diriger les enseignants dans la direction que je souhaitais par peur d'entrer dans un entretien directif, ce qui n'était pas voulu pour ce mémoire. Cette difficulté m'a amené à investir davantage de temps et d'énergie lors de l'étape de traitement des données, en réalisant les tableaux de catégorisation. Finalement, c'était un mal pour un bien, car la quantité de données ainsi que les apports supplémentaires des enseignants m'ont permis d'étayer davantage ma recherche.

### ***Perspectives d'avenir de recherche future***

Comme le montre cette recherche, les enseignants perçoivent la relation pédagogique comme étant un élément primordial dans le parcours scolaire d'un élève. Est-ce que les élèves partagent ces mêmes perceptions de leur côté ? Quant est-il de la construction de la relation pédagogique dans un contexte d'enseignement spécialisé ? Une étude de plus grande envergure incluant la vision des élèves de différents degrés pourrait répondre à cette question et ainsi élargir les réflexions menées tout au long de ce travail. De plus, une étude incluant davantage de participants permettrait par exemple d'effectuer des comparaisons en fonction du genre, de l'âge, du type d'établissement, du lieu d'enseignement entre une ville et un village de campagne et le parcours professionnel. Des entretiens similaires pourraient être utilisés pour les enseignants en ajoutant différentes observations sur le terrain afin d'observer les méthodes concrètes utilisées. Il serait également intéressant de mener des entretiens ou de proposer un questionnaire aux élèves afin de saisir leur vision.

Finalement, ce travail a été une réelle source de motivation et d'enrichissement personnel. Après trois années de formation à la Haute École Pédagogique, ce travail m'a permis de me diriger vers une transition que je m'apprête à vivre à la rentrée prochaine. J'ai saisi l'importance

et la place que prend la relation entre un élève et son enseignant. Je me sens prête à accueillir une classe dans laquelle je saurai établir une relation saine avec mes futurs élèves en adoptant une posture d'enseignante où les élèves auront la possibilité d'expérimenter, d'explorer, d'évoluer et de se développer sans redouter l'erreur, l'incompréhension ou la disqualification. Ce mémoire m'a rendue attentive que ce processus de construction entraine dans une dynamique à long terme, qu'elle doit être nourrie sur la totalité de l'année et être à tout moment adaptée en fonction des besoins des élèves. Ce travail m'a principalement enrichie de conseils et d'expériences que les enseignants ont volontiers partagés avec moi.

## Références bibliographiques

APSSS-CONSULTING santé sécurité au travail (2018). *Le triangle pédagogique de Jean Houssaye*. Repéré à <https://apsss-consulting.fr/analyse-ghse-risques-professionnels/pedagogie-methodes-pratiques-enseignement/pedagogie-jean-houssaye-triangle/>

Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (Outils pour enseigner). Bruxelles: De Boeck.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). *Introduction à la recherche qualitative*. *Exercer*, 84(19), 142-5.

Barbey-Mintz, A. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & Psy*, 2(2), 33-43. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0033>

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Paris: Enrick B. Editions.

Bee, H., & Boyd, D. (2012). Les âges de la vie : *Psychologie du développement humain*. (4<sup>e</sup> éd., p. 104-112). ERPI.

Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés* (4e éd.. ed., Cursus. Sociologie). Paris: A. Colin.

Blais, M., & 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.

CDIP (2007). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. [En ligne]. Repéré à [https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie\\_f.pdf](https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf)

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Îles, (2014). *Une relation élève-enseignant de qualité. Favorisant la réussite éducative en vue d'une qualification reconnue*. Repéré à <http://www.formationsorel-tracy.qc.ca/.GUIDE%20ENSEIGNANT%20FP%20LOUISE/Annexe%2014%20-%20R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20%20relation%20%C3%A9l%C3%A8ve-enseignant.pdf>

Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M., & Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.

Cuisinier, F. (2018, janvier/février). Le sentiment de sécurité à l'école : une histoire d'attachement ? *Le journal des professionnels de l'enfance*, 54-57. [En ligne]. Repéré à <https://tpma.fr/mag/JDPE-110/#54>

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. Repéré à [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3804\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3804_2)

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Méthodes en sciences humaines. 3<sup>e</sup> édition, Paris : De Boeck Université.

Dias de Carvalho, A. & Fadigas, N. (2016). *La confiance en éducation entre l'autorité et le pouvoir*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [En ligne]. Repéré à <https://journalsopenedition.org/ries/5505>

Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal. [En ligne]. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école : L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (Education et formation. Presses universitaires de France). Paris: Presses universitaires de France.

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*, 177(12), 143-154. Repéré à <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01618220/document>

Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. [En ligne]. Repéré à [https://www.csr.gc.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](https://www.csr.gc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf)

Fortin, M. -F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Chenelière Education.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Repéré à <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gueguen, C. (2015). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau* (Presses pocket 16157). Paris : Pocket.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie* (Nouv.éd.].ed., Pédagogies). Issy-les-Moulineaux: ESF.

Imbert, F., & Bornuat, M. (1976). *Le groupe-classe et ses pouvoirs* (Bourrelrier éducation 15). Paris: A. Colin.

- Imbert, G. (2010). *L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. [En ligne]. Repéré à <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Dans In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis; Studies from the first generation* (pp. 13-31). Philadelphia: John Benjamins.
- Joignant, F. (2008). L'autorité : moyen de développement pour l'élève et le professeur. *Les cahiers EPS*, 38. [En ligne]. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38091>
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome liii(4), 67-82. [En ligne]. Repéré à <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Lacan, S. (2017, 11 mai). *L'autorité éducative, la construire et l'exercer - Centre de Ressources en Économie-Gestion*. Académie de Versailles. Repéré à <https://creg.ac-versailles.fr/l-autorite-educative-la-construire-et-l-exercer>
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. Université du Québec à Montréal. [En ligne]. Repéré à [http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier\\_6D52.pdf](http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_6D52.pdf)
- Malecki, K.-C, & Demaray, K.-M. (2003). *What type of support do they need ? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. School psychology Quarterly*, 18(3), 284-292.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Prairat, E. (2013). *Questions de discipline à l'école* (Trames). Ramonville Saint-Agne: Ed. Erès.
- Rebetez, F., & Ramel, S. (2019). *Défis de l'hétérogénéité des élèves et des adultes dans les établissements scolaires : différentes formes d'accompagnement et de formation de leur direction*. Communication présentée à Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE) 2019 « Les processus de formation dans des contextes hétérogènes », Bâle, Suisse.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Articles*, 44(2), 193-211. Repéré à <https://doi.org/10.7202/039032ar>
- Richoiz, J. (2018). *Prévenir et gérer l'indiscipline dans les classes primaires et secondaires*. Lausanne: Favre.

Russell, V., Ainley, M. & Frydenberg, E. (2005). Student motivation and engagement. Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (Psycho sup. Psychologie sociale). Paris: Dunod.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives recherches en éducation*, N° 29, 2-11.[En ligne]. Repéré à <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

Shankland, R., Gay, P., et Bressoud, N. (2017). Choisir sa pédagogie « positive » : Le point sur les recherches en psychologie positive utiles pour l'école. *Educateur (L')*, 1, 34-36. Repéré à <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4124>

Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). *La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique*. *Devenir*, vol. 19(2), 151-188. [En ligne]. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-devenir-2007-2-page-151.htm>

Wanlin, P. (2007). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.

Zakhartchouk, J. (2016). *Enseigner en classes hétérogènes : [prendre en compte les différences, réconcilier les élèves avec l'école, organiser la classe, utiliser l'approche par compétences, recourir à la pédagogie différenciée, pratiquer l'évaluation formative]* (2e éd. enrichie. ed., Cahiers pédagogiques). Issy-les-Moulineaux: ESF.

# Annexes

## Annexe 1 : contrat de recherche

Mémoire professionnel  
Septembre 2020

Coïne Pellelier



**Construction d'une relation pédagogique élève-enseignant : entre autorité et confiance**

### CONTRAT DE RECHERCHE

Les principes décrits dans ce contrat de recherche sont élaborés à partir du document « *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques* ».

Tout au long de ce travail, les conditions suivantes doivent être respectées :

- > Le respect de l'anonymat auprès des participants-es doit être garanti pendant et après la recherche
- > Les données récoltées sont utilisées uniquement à des fins scientifiques
- > Les données récoltées sont confidentielles et accessibles uniquement à la chercheuse et à sa directrice de mémoire

En signant ce contrat, la chercheuse et le participant s'engagent à respecter les conditions mentionnées ci-dessus.

Date et signature de la chercheuse :

Date et signature du/de la participant-e :

**Annexe 2 : guide d'entretien**

Thématiques	Infos / théorie	Questions	Relance possible
Thème 1 : présentation générale du répondant		<p>Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? (nom, prénom, lieu d'enseignement, degré d'enseignement, etc.)</p> <p>Quels types d'enseignement exercez-vous ? (pourcentage, duo, etc.)</p> <p>Pouvez-vous présenter votre expérience dans le domaine de l'enseignement ? (année, différents degrés)</p>	
Thème 2 : connaissances du sujet de la relation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relation de confiance</li> <li>- influence le parcours scolaire</li> <li>- cadre sécurisant</li> <li>- bienveillance</li> </ul>	<p>Comment définissez-vous la relation pédagogique ? (élève-enseignant)</p> <p>Comment cette relation pédagogique se construit-elle, à votre avis ?</p> <p>Et vous, concrètement, comment vous y prenez-vous pour construire cette relation ?</p>	<p>Est-ce que l'action se fait uniquement dans un sens ? (enseignant vers élève) ou sentez-vous que l'élève s'implique dans cette relation également ?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- communication</li> <li>- collaboration</li> <li>- objectifs, attentes</li> <li>- climat positif, réussite</li> </ul>	Que représente pour vous une relation pédagogique « positive/saine » avec un élève ?	Que mettez-vous en place pour qu'elle soit saine ? Et que font vos élèves ?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conflit</li> <li>- confrontation</li> <li>- climat insécure</li> <li>- non propice aux apprentissages</li> </ul>	Que représente pour vous une relation pédagogique « négative/néfaste » avec un élève ?	Avez-vous un exemple concret d'une relation conflictuelle ?
Thème 3 : Importance de la qualité de la relation pédagogique		Quelle importance accordez-vous à la construction de la relation pédagogique ?	Est-ce un processus instinctif ou organisé ?
		Y a-t-il un moment précis durant l'année, dans lequel vous mettez un accent particulier à la construction de la relation pédagogique ? Pour quelles raisons ?	Est-ce que vous consacrez du temps et de l'énergie à la construction de celle-ci ? Que représente ce temps ?  Y a-t'il un moment destiné uniquement à cela ?

Thème 4 : Méthode sur le terrain		Mettez-vous en place des rituels, des activités ou autre pour favoriser la construction de la relation avec vos élèves ? Lesquelles ?	Quand est-ce que cela se fait ? Est-ce une action à court, moyen ou long terme ?
	- cadre sécurisant, confiance mutuelle - figure identitaire	En quoi ces méthodes favorisent-elles la relation pédagogique ?	Quels sont leurs rôles ?

<p>Thème 5 : théorie de l'attachement</p>	<p>Selon la thèse développée par Bowlby en 1958, la figure d'attachement représente chez l'enfant une base de sécurité et de protection. Dans cette dynamique, tous les enfants tissent des liens avec l'adulte qui s'occupe d'eux, indépendamment du type d'apport dont l'enfant bénéficie. En faisant un parallèle entre la théorie de Bowlby et le cadre scolaire, l'enseignant représente la figure d'attachement « secondaire » des élèves. Les enfants développent premièrement des relations et des liens d'attachement avec une figure d'attachement primaire, la mère. Ensuite, l'enfant est capable d'établir différentes relations d'attachement, à des niveaux différents tout en hiérarchisant ses figures d'attachement.</p>	<p>Vous sentez-vous être une figure d'attachement aux yeux de vos élèves ?</p> <p>En quoi sentez-vous être une potentielle figure d'attachement aux yeux de vos élèves ?</p>	<p>Comment définissez-vous un cadre à cette relation ? (pas de relation « amicale » ni « familiale »)</p>
---	--	--	---

		Sentez-vous une différence d'interaction entre un élève « proche » de vous et un élève plus distant ?	Comment cette différence se manifeste-t-elle ?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- communication</li> <li>- disponibilité</li> <li>- approche pédagogique</li> <li>- écoute</li> <li>- prise en considération des besoins</li> </ul>	<p>Qu'est-ce qu'un lien d'attachement sain/sécure pour vous ?</p> <p>A l'inverse, qu'est-ce qu'un lien d'attachement non sécure pour vous ?</p> <p>Qu'est-ce qui permet la création d'un lien d'attachement sain avec vos élèves ?</p>	<p>Qu'est-ce qui amènerait la création d'un lien d'attachement moins sain avec vos élèves ?</p>

	<p>Deuxièmement, le contexte familial dans lequel l'enfant se développe aura une influence directe sur la relation qu'il entretient avec son enseignant. De plus, la relation pédagogique est conceptualisée comme une extension de la relation d'attachement avec les figures parentales (Davis, 2003, dans Fortin, Plante, &amp; Bradley, 2011).</p> <p>Par cette affirmation, nous comprenons bien que la qualité de la relation enseignant-élève est intimement liée à la relation parent-enfant. Un enfant ayant eu une relation conflictuelle avec des adultes de son entourage aura des prédispositions de méfiance face aux relations avec d'autres adultes.</p>	<p><i>En conceptualisant la relation pédagogique par l'extension de la relation d'attachement avec les figures parentales, est-ce que vous pensez qu'il y a une influence sur la relation que vous entretenez avec vos élèves, selon la qualité que l'élève entretient avec ses parents ?</i></p>	<p>Sous quelle forme se manifeste cette influence ? (conflit à la maison par exemple, répercussion en classe)</p>
--	--	---	---

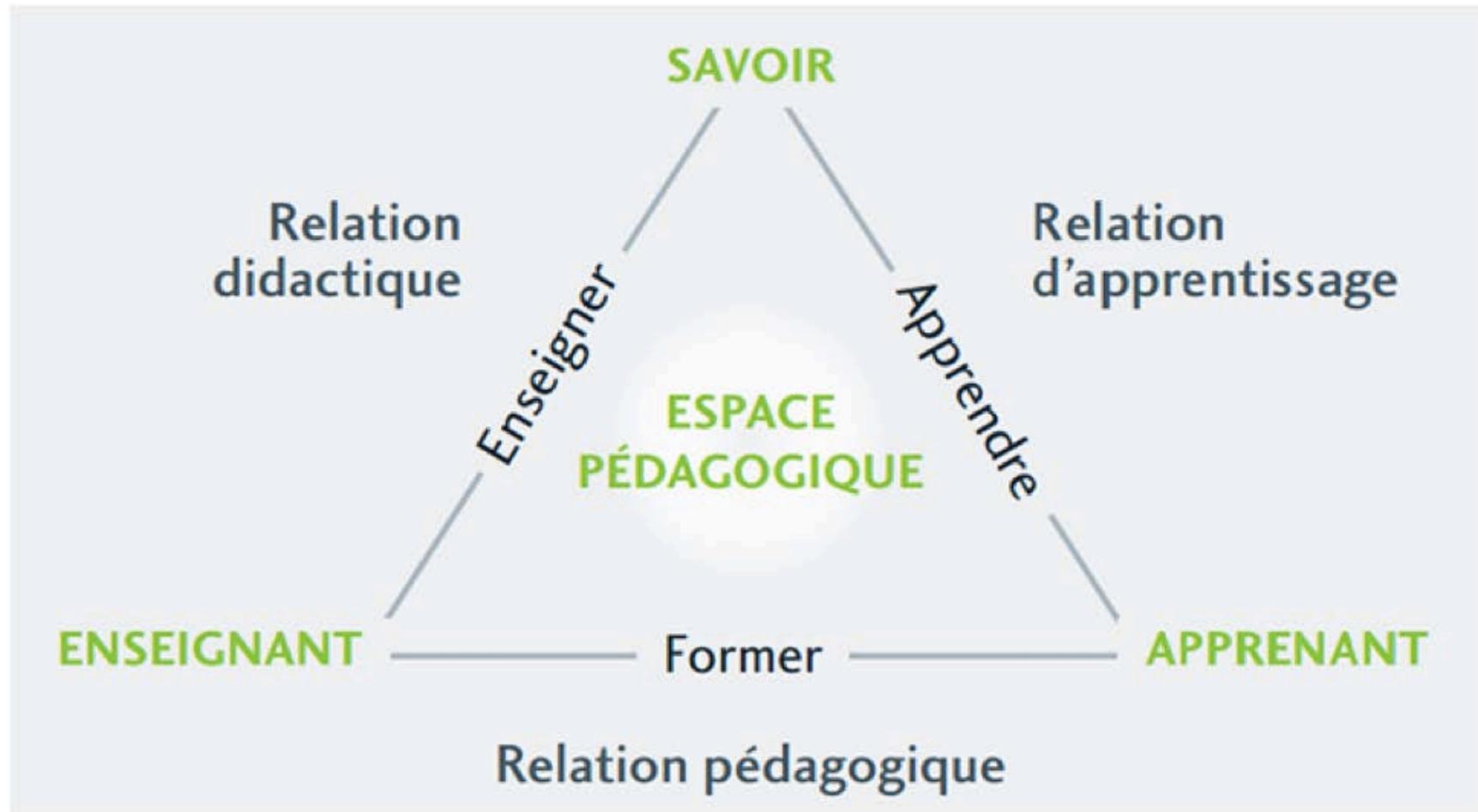
Thème 6 : confiance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estime de soi</li> <li>- motivation</li> <li>- engagement scolaire</li> <li>- réussite scolaire</li> <li>- socialisation</li> </ul>	Quels sont les enjeux d'une relation de confiance entre un élève et son enseignant ?	Quels sont les impacts d'un manque de sécurité/confiance sur le parcours scolaire ? → réussite scolaire, l'engagement de l'élève, l'ouverture aux apprentissages, socialisation
	Valorisation, responsabilité, moments individualisés	Qu'est-ce que l'enseignant doit-il mettre en place afin de développer une relation de confiance avec tous les élèves de sa classe ?	<p>Avez-vous recours à la valorisation ?</p> <p>Responsabilisez-vous vos élèves ?</p> <p>Prenez-vous des moments individualisés pour chaque enfant ? Notamment en cas de conflit ?</p>

<p>Thème 7 : disponibilité de l'enseignant / hétérogénéité</p>	<p>L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) pose comme priorité la scolarisation en école ordinaire des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée et demande ainsi aux cantons de privilégier les solutions intégratives aux solutions séparatives. Or, cette injonction axée sur l'intégration ajoute des difficultés face à une hétérogénéité toujours plus croissante dans les classes. En effet, les enseignants sont amenés à intensifier leurs efforts face à des situations pour lesquelles ils n'ont pas été formés. Cette augmentation de charges, légitimée par des besoins réels, peut être à l'origine d'une indisponibilité de l'enseignant pour certains élèves de la classe.</p>	<p>Quels sont les enjeux de l'augmentation de l'hétérogénéité dans les classes sur la relation avec vos élèves ?</p>	<p>Bénéfices ? Inconvénients ?</p>
--	--	--	------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- corrections</li> <li>- ateliers</li> <li>- transition, résolution de conflit</li> </ul>	Comment est-ce que vous vous rendez disponible pour vos élèves ?	À quel moment ? Combien de temps ?
	Idem hétérogénéité	En affirmant que la construction d'une relation nécessite du temps et de l'investissement, comment gérez-vous votre disponibilité/indisponibilité selon les différents besoins des élèves de votre classe ?	Par exemple, pour les élèves à besoins particuliers

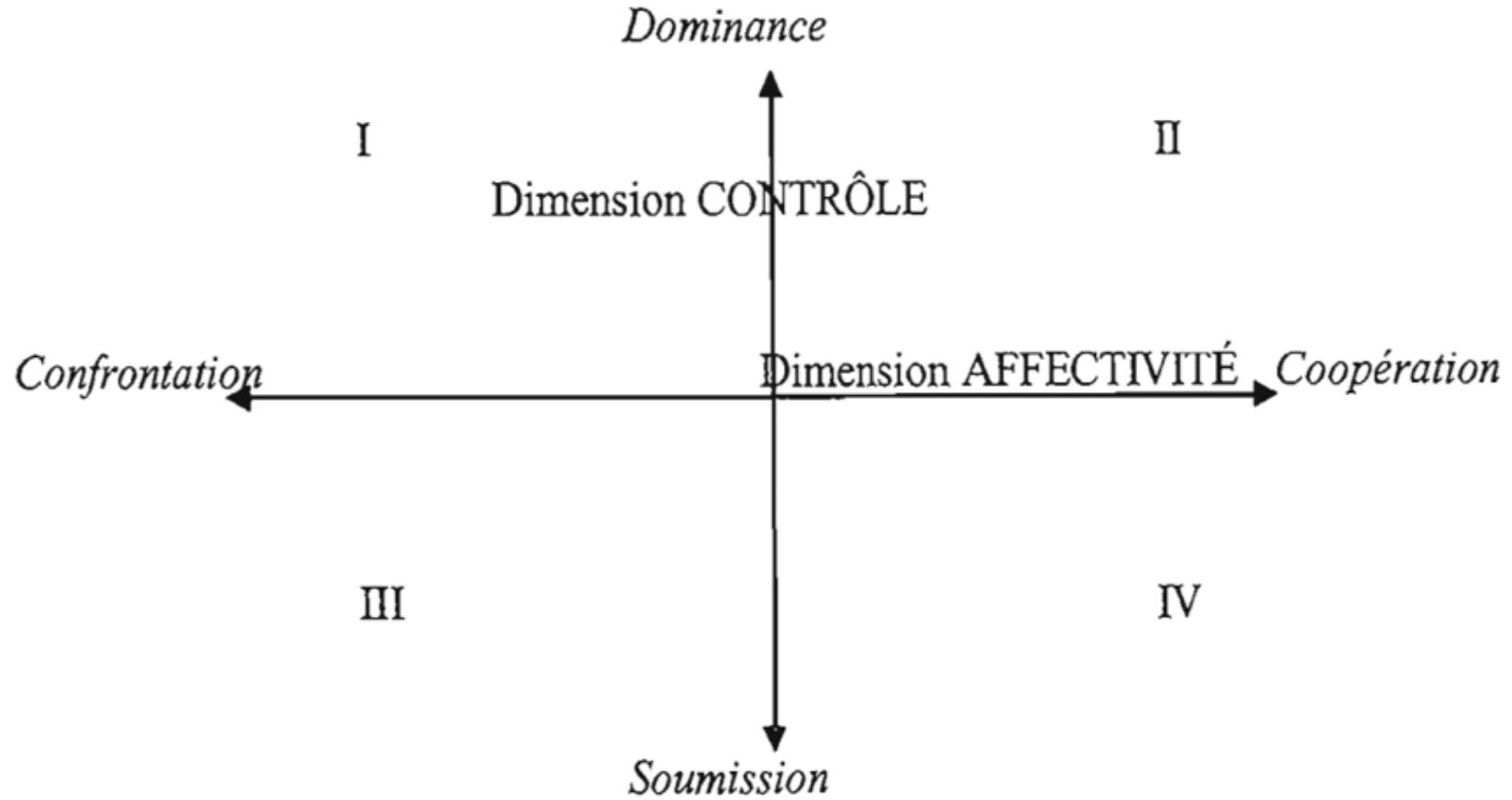
Thème 8 : Autorité / Gestion de la classe	Le Petit Robert décrit l'autorité comme le pouvoir d'imposer l'obéissance	Comment définissez-vous la notion d'autorité éducative ?	Qu'est-ce que cette notion d'autorité éducative vous évoque, par rapport à votre classe ?
	Selon Dias de Carvalho & Fadigas (2016), notre société hésite d'une part entre une relation protectrice de la part des enseignants face aux élèves et de l'autre une plus grande autonomie des élèves. L'attitude protectrice pourrait donner lieu à des abus autoritaires tandis que l'appel à l'autonomie pourrait, quant à elle, affaiblir cette autorité.	Pensez-vous que la qualité de la relation pédagogique a un impact direct sur la gestion de la classe ?	Pouvez-vous citer quelques impacts déjà vécus ? comportemental, dynamique, conflictuel, etc.
		Quel lien pouvez-vous faire entre des troubles de comportements (diagnostiqués ou pas) chez un élève et la relation qu'il a avec son enseignant ?	

	<p><i>-Montrer annexe triangle pédagogique-</i></p> <p>Houssaye présente le triangle pédagogique :</p> <p><i>La relation didactique est le rapport entre <u>l'enseignant</u> et le <u>savoir</u> qui lui permettra d'enseigner.</i></p> <p><i>La relation d'apprentissage est le rapport que <u>l'élève</u> construit avec le <u>savoir</u> dans un processus pour apprendre.</i></p> <p><i>La relation pédagogique est le rapport qu'entretient <u>l'enseignant</u> avec <u>l'apprenant</u> qui permet le processus former.</i></p>	<p>En vue d'une bonne gestion de classe, quel axe est le plus sollicité dans votre enseignement ? Pourquoi ?</p>	<p>Lequel des trois axes vous semble le plus important pour assurer un bon climat de classe ?</p> <p>Ou le moins important, et pourquoi ?</p>
--	--	--	---



Thème 9 : Comportement de l'enseignant		Quel rôle pensez-vous avoir dans cette construction de relation ?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivation</li> <li>- investissement</li> <li>- croire en la réussite de ses élèves</li> <li>- positif face aux apprentissages</li> <li>- stress, pression, charge de travail</li> </ul>	En quoi votre attitude/façon d'être, en tant qu'enseignant, peut-elle influencer la relation que vous entretenez avec vos élèves ?	<p>Utilisez-vous une technique particulière au quotidien ?</p> <p>Si oui, quelles techniques utilisez-vous au quotidien ? (valorisation, verbalisation des émotions)</p>

	<p><i>Leary met en évidence que la façon dont les individus communiquent entre eux peut faire ressortir des éléments de leur personnalité.</i></p> <p><i>- Montrer l'annexe axe comportementaux -</i></p> <p><i>Le style d'enseignement entre dominance et coopération représenté dans le deuxième quadrant favorise un climat de classe positif, une relation pédagogique saine et une ouverture aux apprentissages. Au contraire, le style d'enseignement entre dominance et confrontation représenté dans le premier quadrant ne permet pas aux élèves de s'engager dans leurs tâches. Les mesures disciplinaires sont excessives et la relation de confiance ne peut pas se construire avec l'enseignant.</i></p>	<p>Dans un contexte dédié aux apprentissages, dans quel cadran pensez-vous vous situer, et pourquoi ?</p>	<p>Qu'est-ce qui justifie votre position ?</p>
--	---	---	--



Thème 10 : Comportement de l'élève	Sa personnalité, comportement, style d'apprentissage	Quels sont, selon vous, les facteurs internes à l'élève qui influencent la relation que vous entretenez avec lui ?	
	Familial, social, contact avec les adultes	Est-ce que l'environnement de l'élève se ressent à travers les interactions ou la relation que vous entretenez avec lui ?	Avez-vous des exemples concrets ?
		Voyez-vous un lien entre la relation pédagogique et la peur de l'erreur, de l'incompréhension, de la disqualification d'un élève ?	Quelles techniques utilisez- vous pour aider les élève qui se trouveraient dans cette perspective ? (valorisation, verbalisation, etc.)
		En quoi la qualité de la relation pédagogique impacte l'engagement de l'élève dans ses apprentissages ?	Mettez en avant le côté positif et négatif. Avez-vous des exemples ?