

Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature

ANASTASSIS KOZANITIS, Ph.D.*
KARINNE LATTE**

Article de conférence
Colloque : « Journée de la recherche sur la motivation au collégial »
Acfas, Montréal, 10 mai 2017

Résumé

Quelle place occupe la relation pédagogique en contexte postsecondaire quant à la motivation pour apprendre? Quels gestes l'enseignant peut-il poser pour établir une relation positive? Une revue de la littérature a permis de constater que l'établissement d'une relation pédagogique adéquate peut devenir un catalyseur puissant pour susciter et maintenir un climat propice d'apprentissage (Liberante, 2012; Van Manen, 2002). Sur le plan académique, ses effets les plus importants sont associés à une augmentation du taux de réussite scolaire (Hughes et Chen, 2011; Teren, 2001), ainsi qu'à une diminution du taux d'abandon (Hagenaur et Volet, 2014). De plus, les études montrent que lorsque l'enseignant se soucie d'établir une relation positive avec ses étudiants, il contribue à la réduction de comportements indésirables en classe et de la malhonnêteté scolaire (plagiat, tricherie,) (Churchill, et al., 2011; Stearns, 2001). Cela pourrait entre autres s'expliquer, selon Elder et al. (2010), par la diminution de l'anonymat en classe. Enfin, sur le plan personnel, les étudiants qui perçoivent que l'enseignant s'intéresse à eux rapportent une meilleure confiance en soi (Ryan et al., 1998), ce qui en retour contribue à la hausse du sentiment d'auto-efficacité, de la perception de contrôle et de l'engagement envers les études (Kozanitis, 2015).

Introduction

L'influence des composantes motivationnelles sur la réussite en contexte scolaire est amplement documentée, et ce, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement. Par contre, les études qui ont porté sur le lien entre la relation pédagogique et la motivation sont beaucoup moins nombreuses, particulièrement en contexte postsecondaire.

La relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et les étudiants a pour principales fonctions l'instauration d'un environnement propice à l'apprentissage et la création d'un lien de confiance. Véritable substrat de la dynamique

sociale de la classe, la relation pédagogique peut exercer une influence sur l'attitude et les comportements des étudiants en classe (Roorda, Koomen, Split et Oort, 2011). De plus, elle peut avoir des effets positifs sur le développement de l'étudiant, son engagement scolaire ainsi que sa motivation pour apprendre (Hugues et Chen, 2011).

Elle peut également mener à un sentiment d'appartenance envers le groupe et inciter une meilleure disposition des étudiants à prendre part aux activités coopératives proposées par l'enseignant (Hugues et Chen, 2011). C'est d'ailleurs en évoquant l'hypothèse du besoin d'appartenance que les travaux de Bergin et

*Université du Québec à Montréal
kozanitis.anastassis@uqam.ca

**Étudiante à la maîtrise

Bergin (2009) ont pu mettre en lumière les effets positifs des relations interpersonnelles sur la motivation, la compétence sociale et le bien-être en général. En contexte scolaire, les effets positifs d'une relation pédagogique signifiante entre l'enseignant et les élèves sur l'adaptation scolaire réussie sont bien documentés pour les niveaux préscolaire, primaire et secondaire (Bernstein-Yamashiro et Noam, 2013).

Toutefois, peu de recherches empiriques se sont intéressées à la relation pédagogique et à ses effets sur la motivation en contexte postsecondaire (Hagenauer et Volet, 2014). La plupart des études proviennent de pays anglo-saxons, avec une forte majorité des États-Unis. Une méta-analyse de Roorda et al., (2011) montre que des 92 publications empiriques répertoriées entre 1990 et 2011 et portant sur la relation pédagogique, 77 d'entre elles sont basées sur des populations des États-Unis.

La situation est encore plus accentuée lorsqu'on cherche des écrits pour le contexte collégial particulier du Québec, Canada. En effet, force est de constater l'absence quasi totale de publications scientifiques rapportant des études empiriques francophones menées sur le thème de la relation pédagogique et son influence sur la motivation à apprendre en contexte collégial québécois. La plupart des articles sont de nature professionnelle (Bélanger et Lussier, 2011; Chassé, 2006; Kubanek et Waller, 1995; Langevin, 1996) ou rapportent des études réalisées auprès d'élèves du primaire (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009) ou du secondaire (LeBel, 2016; Doré-Côté, 2007). À notre connaissance, il n'existe aucune étude originale, et n'ayant pas eu recours à des données secondaires, qui a été réalisée en contexte collégial québécois.

Ce constat a exhorté la poursuite de trois objectifs dans le cadre de cette revue de littérature. L'ordre de présentation de ces objectifs a d'ailleurs structuré les sections de l'article. Le premier objectif est de délimiter comment la littérature définit une relation pédagogique de qualité. Le second objectif est

d'explorer les écrits portant sur le lien entre la relation pédagogique et la motivation à apprendre en contexte postsecondaire. Pour ce qui est du troisième objectif, il nous est paru pertinent, étant donné le nombre restreint d'études s'étant intéressées à ce sujet, de repérer des travaux qui ont développé des instruments de mesure pour la relation pédagogique et la motivation scolaire en milieu collégial. Mais avant d'élucider chacun de ces objectifs, nous faisons une brève description de la méthode utilisée pour trouver les écrits pertinents.

Méthode

La sélection de la littérature pertinente a été réalisée en deux étapes. Nous avons d'abord questionné les bases de données en éducation, en psychologie et en science sociale (ERIC, Francis, Psynindex, Psych Info). Puis, la procédure boule de neige a permis d'identifier des articles cités en référence à l'intérieur de ceux trouvés lors de la première étape. Nous avons établi trois critères d'inclusion pour la sélection des articles: 1) ils devaient être de nature empirique (quantitatif ou qualitatif); 2) ils devaient porter sur la relation pédagogique en contexte postsecondaire; 3) avoir été publiés après l'an 2000, quoiqu'occasionnellement nous avons retenu certaines publications plus anciennes. De plus, pour des raisons d'espace, nous avons limité la recherche documentaire aux études menées auprès d'étudiants qui suivent des cours en mode présentiel. Les modalités hybrides ou à distance pourront faire l'objet d'une revue de littérature ultérieure.

Relation pédagogique de qualité : élucidation du concept

L'expression «relation pédagogique» est généralement bien circonscrite en langue française. Le dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005) la définit comme l'ensemble des interactions du domaine cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant qui vise l'apprentissage et l'épanouissement de la personne. » Quelques expressions synonymes sont également présentes dans la littérature

francophone, par exemple «relation éducative» et «relation maître-élève», mais toutes semblent converger vers la même signification. Toutefois, en parcourant la littérature anglo-saxonne, on constate qu'il existe un éventail terminologique plus étendu associé au concept de relation pédagogique, avec des termes comme «*teacher-student relationships*» (Liberante, 2012; van Uden, Ritzen et Pieters, 2014), «*faculty-student interactions*» (Hagenaur et Volet, 2014, A et B; Plecha, 2002), «*professor-student rapport*» (Ryan, 2014), «*interpersonal connections*» (Abrahamson, 2011). De façon générale, ces expressions partagent une forte similitude de sens, mais peuvent parfois encourir de minimes différences sémantiques. Ces différences portent sur deux aspects. Le premier dépend de la manière d'opérationnaliser la relation pédagogique. Ainsi, parfois elle est conçue comme une entité ayant un état stable, parfois ayant état dynamique. Le second dépend davantage du contexte dans lequel se développe et se déroule la relation pédagogique, notamment les niveaux scolaires ou le domaine d'études (Kim et Sax, 2011 et 2014). Par ailleurs, ces expressions sont quelquefois utilisées de façon interchangeable dans la même étude, ou encore les auteurs ne prennent pas la peine de lui donner une définition explicite. Qui plus est, certaines études utilisent la relation pédagogique comme variable dépendante, alors que d'autres l'utilisent comme variable indépendante ou encore comme variable contextuelle (Anderson & Carta-Falsa, 2002). Ce manque de précision et d'inconstance dans l'utilisation des termes rend difficiles l'analyse et la comparaison des résultats d'une étude à une autre. Ces difficultés s'accroissent lorsqu'on tente d'établir l'équivalence terminologique entre les langues française et anglaise.

Quoi qu'il en soit, ce qui compte en réalité c'est que cette relation soit la plus positive et aidante possible, indépendamment de l'expression utilisée pour la nommer. Mais comment pouvons-nous savoir qu'une relation pédagogique est de qualité? Qu'elles sont les éléments ou les conditions nécessaires d'une

telle relation? De façon générale, les études ont identifié quatre éléments essentiels pour qu'une relation pédagogique soit considérée de qualité : 1) les enseignants sont faciles d'accès et agréables; 2) ils démontrent de l'enthousiasme et de la passion pour leur travail; 3) ils se préoccupent de leurs étudiants; 4) ils leur servent de modèles ou de mentors (Alderman, 2008). À ce sujet, les travaux de Denzine et Pulos (2000), qui se sont intéressés au caractère accessible ou inaccessible de l'enseignant, ont montré qu'un enseignant facilement accessible connaît le nom de ses étudiants, demeure en classe pour rencontrer les étudiants, il les salue lorsqu'il les croise sur le campus, il sourit fréquemment et affiche un comportement chaleureux et bienveillant. Tandis qu'un enseignant considéré d'inaccessible est condescendant, ne respecte pas son horaire de consultations et semble s'ennuyer lorsqu'il enseigne. De nombreuses études soulignent qu'être un enseignant accessible s'avère indispensable pour l'initiation d'interactions avec les étudiants (Denzine et Pulos, 2000; Devlin et O'Shea, 2012; Stephen, O'Connell et Hall, 2008). De plus, l'étude de Braxton, Milem et Sullivan (2000) a montré que le recours à des méthodes d'apprentissage actif en classe peut mener à une relation pédagogique positive, puisque ces méthodes (discussion, échanges, travail d'équipe) encouragent l'intégration sociale en multipliant les interactions entre l'enseignant et les étudiants.

À ce sujet, auparavant les études considéraient la fréquence des contacts entre l'enseignant et les étudiants comme un autre élément reflétant une relation pédagogique de qualité. Elles rapportent d'ailleurs des corrélations positives entre des fréquences plus élevées d'interactions et de meilleurs résultats d'apprentissage chez les étudiants (Cox et al., 2010). Plus récemment, on a découvert que l'intention, la profondeur et la qualité des interactions entre enseignant et étudiants sont des éléments plus marquants, notamment pour leurs effets probants sur le développement d'habiletés cognitives d'ordre supérieur, la motivation, les aspirations

professionnelles, la persévérance et la réussite académique (Hagenaur et Volet, 2014, A; Arredondo, 1995). La qualité des interactions prend donc le pas sur la quantité des interactions, ce qui peut être rassurant pour les enseignants, notamment lorsqu'ils se trouvent devant des groupes nombreux.

Par ailleurs, la majorité des études considère que la relation pédagogique est de nature multidimensionnelle et dépend du contexte social dans lequel elle évolue. Selon Hagenaur et Volet (2014, B), elle aurait deux dimensions étroitement reliées, l'une serait affective, l'autre serait une dimension d'aide. La première renvoie au lien affectif qui se crée entre l'enseignant et les étudiants et qui rend possible une relation basée sur la confiance mutuelle et exempte de menace. La seconde dimension renvoie à l'appui offert par l'enseignant aux étudiants pour les aider à réussir le cours (par exemple, établir des objectifs clairs, répondre promptement aux courriels). Ces dimensions incluent différents aspects, tels que l'honnêteté, la confiance et le respect. Elles sont également caractérisées par la bienveillance (*care* en anglais) que fait preuve l'enseignant envers les étudiants. On la conçoit comme étant la préoccupation sincère de l'enseignant pour le bien-être et l'apprentissage de ses étudiants (Kozanitis, 2015; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009). La bienveillance se reconnaît au respect et à l'attention personnalisée que fait preuve l'enseignant envers les étudiants. Il s'agit entre autres de valoriser les contributions étudiantes, de les encourager à participer et à poser des questions en classe, ainsi qu'à répondre aux questions qui leur sont posées (Crombie et al., 2003).

Par contre, l'aspect de bienveillance a surtout été étudié auprès d'enseignants du niveau primaire et secondaire, il a reçu beaucoup moins d'attention en contexte postsecondaire. Halx (2010) semble même remettre en question la pertinence de considérer cet aspect en contexte postsecondaire. Pour cet auteur, la relation pédagogique se produit entre un adulte et des enfants ou des adolescents aux niveaux primaire et secondaire, tandis qu'elle concerne des

adultes au niveau postsecondaire. Une des principales différences liées à ce contexte est le degré de dépendance ou d'indépendance attendu des étudiants. Il s'interroge à savoir dans quelle mesure l'enseignant en contexte postsecondaire doit se préoccuper ou prendre soin de ses étudiants, alors que ces derniers sont présumés être adultes et par conséquent possédant un degré d'autonomie et d'indépendance élevé (Halx, 2010). Cela dit, la question demeure ouverte, car il a constaté que les avis sont partagés sur le sujet. Certains enseignants croient qu'il est important de se préoccuper des étudiants et de créer un environnement sécuritaire, propice aux interactions entre étudiants et enseignant. Tandis que certains sont d'avis qu'il n'est pas nécessaire de le faire, croyant même que cela pourrait leur être préjudiciable. D'autres affirment qu'ils veulent éviter de mater les étudiants et que ces derniers devraient être en mesure d'étudier de façon indépendante, sans aide de la part de l'enseignant. De plus, Halx (2010) apporte certaines nuances à ses propos, car il soupçonne que des commentaires à l'égard de la bienveillance, particulièrement ceux qui en dénigrent l'utilité, soient attribuables aux acceptions plurielles du concept de bienveillance. Il propose qu'à l'avenir, les auteurs étayent de façon plus précise les fondements théoriques sur lesquels est fondée leur définition de bienveillance pour éviter ce genre d'écueils.

Sibii (2010) affirme que la proximité créée à l'intérieur de la relation pédagogique en contexte postsecondaire nécessite un équilibre pour demeurer adéquate. Cet auteur met en garde contre une relation pédagogique qui deviendrait trop intime ou trop familière. À ce propos, les travaux de Holmes, Ruppert, Ross et Shapera (1999) ont bien documenté les bornes à respecter pour qu'une relation pédagogique soit appropriée. Leurs résultats montrent que la relation devient inappropriée lorsqu'elle touche particulièrement l'aspect d'amitié. C'est essentiellement une question d'attitude, puisqu'il y a une différence entre être ami et être amical. Les étudiants mentionnent leur inconfort

lorsque les enseignants adoptent des comportements qui vont au-delà de leurs rôles académiques. Par exemple, lorsqu'ils assistent à un événement social à l'extérieur du contexte scolaire, ou lorsqu'ils vont magasiner avec un étudiant. Holmes et al. (1999) mettent également en garde contre les risques d'une relation informelle ou trop proche entre enseignant et étudiants, étant donné sa nature hiérarchique et d'une distribution inégale du pouvoir. C'est particulièrement délicat lorsque la relation concerne un enseignant et un étudiant de sexe opposé. Les répondants de l'étude de Holmes et al. (1999) considèrent que les relations à caractère intime ou sexuel en contexte postsecondaire sont très inappropriées (par exemple, un enseignant qui fréquente un étudiant, un enseignant qui signifie à un étudiant qu'il est attiré par lui ou elle). Les autorités au Québec ont commencé récemment, elles aussi, à se sensibiliser à ces questions pour le contexte postsecondaire (voir l'article de Marco Fortier paru dans le Devoir le 5 avril 2017).

En somme, Kember, Ho et Hong (2010) affirment que les étudiants apprécient la relation pédagogique lorsque l'enseignant démontre qu'il est disponible, amical, et aidant. Toutefois, le professionnalisme est de mise pour que la relation demeure saine et appropriée. Ainsi, les gestes et les paroles de l'enseignant pour s'approcher de ses étudiants doivent se circonscrire dans le cadre académique. De plus, ce même équilibre semble nécessaire pour les actions qui touchent les aspects d'aide et d'appui offert par l'enseignant aux étudiants. En effet, les recherches montrent que les étudiants ont besoin d'aide pour réussir, mais qu'ils ont également besoin que l'enseignant les mette au défi (Devlin et O'Shea, 2012). Ce sont d'ailleurs les enseignants qui ont des attentes élevées envers les étudiants et qui ne les maternent pas excessivement qui reçoivent les meilleures évaluations d'enseignement. Ainsi, la mobilisation adéquate d'un savoir-être et d'un savoir-agir enseignant, et qui reflète des intentions louables, peut être profitable sur le plan pédagogique. À ce sujet, la prochaine

section présente les nombreux effets que peut avoir la relation pédagogique sur les étudiants, particulièrement sur leur motivation à apprendre.

Effets de la relation pédagogique sur la motivation

La revue de la littérature a permis d'identifier plusieurs effets positifs d'une relation pédagogique de qualité en contexte postsecondaire. Parmi les plus importants, mentionnons son effet sur la persévérance et les taux plus élevés d'obtention du diplôme d'études convoité (Witt et al., 2004). Il y a aussi la diminution du nombre d'abandons, l'obtention de meilleures notes et de meilleures performances aux tests standardisés (Kezar et Maxey, 2014). Ces effets sont très positifs et certainement désirables, néanmoins ce sont des effets distaux, c'est-à-dire que la satisfaction liée à leur réalisation est différée dans le temps (de quelques semaines, voire de quelques mois après avoir vécu la relation pédagogique). Heureusement, d'autres effets très importants, mais proximaux cette fois, peuvent se faire ressentir de façon immédiate. Ainsi, l'intérêt situationnel et l'engagement des étudiants envers la matière en sont des exemples éloquents (Strauss et Volkwein, 2004; Zepke et Leach, 2010). Plusieurs études ont aussi montré qu'une relation pédagogique exempte de menace est liée à la satisfaction des étudiants, à leurs stratégies et leur approche d'apprentissage (en profondeur), à leur développement intellectuel (processus cognitif d'ordre supérieur, compréhension conceptuelle), ainsi qu'à leur performance académique au quotidien (Calvo, Markauskaite et Trigwell, 2010; Pascarella et Terenzini, 2005; Trigwell, 2005; Halawah, 2006). Aussi, les interactions avec l'enseignant augmentent la motivation et la volonté des étudiants de travailler sur la matière du cours et de poursuivre les études (Kuh, 2003; Rugutt et Chemosit, 2009). À ce sujet, une étude de Hurtado et al. (2011) rapporte que dans le cas des cours en sciences, les interactions avec l'enseignant constituent l'élément le plus significatif dans la décision des étudiants de

poursuivre des études dans ce domaine. De plus, ces auteurs signalent que les enseignants peuvent également influencer le choix de carrière des étudiants, notamment en les encourageant à choisir une profession qui soit en lien avec leurs intérêts et leurs compétences.

Par ailleurs, la motivation peut avoir un rôle médiateur sur l'ensemble des autres effets relatés, ce qui en ferait un facteur d'autant plus significatif. De la sorte, les interactions entre enseignant et étudiants ont un effet positif sur le sentiment de confiance en soi des étudiants (Plecha, 2002). Elles peuvent aussi jouer sur la perception de compétence et sur le sentiment d'auto-efficacité (Pintrich, 2003; Rocca, 2010). Ces derniers résultats sont très importants puisque les étudiants qui manquent de confiance en leurs habiletés académiques peuvent aussi manquer de volonté à s'engager dans le cours. De plus, certaines études montrent que les efforts déployés par l'enseignant pour établir une relation positive avec ses étudiants deviennent un facteur de protection pour les étudiants à risque d'échec ou d'abandon (Jennings et Greenberg, 2009; Pianta et Allan, 2008). De la sorte, lorsque les étudiants sentent que l'enseignant se préoccupe d'eux, ils tendent à augmenter la valeur accordée à la matière, à adopter des comportements d'autorégulation et à démontrer un degré d'engagement plus élevé en classe, ce qui se répercute sur leur réussite et la persévérance (Crombie et al., 2003; Oseguera et Rhee, 2009; Ryan, Gheen et Midgley, 1998). La littérature suggère aussi qu'une relation pédagogique positive peut créer un sentiment d'appartenance chez les étudiants (Watson et Battistich, 2006, cité dans Divoll et McDonald, 2009) et avoir des propriétés apaisantes sur le niveau d'anxiété des étudiants (Creasey, Jarvis et Knapik, 2009). Une des rares études à s'être intéressée au concept de «*care*» en contexte universitaire montre toute l'importance qu'il peut avoir sur la motivation intrinsèque (Komarraju, Musuklin et Bhattacharya, 2010).

La plupart des études ont trouvé que ce sont les interactions qui se produisent en classe qui ont l'impact le plus significatif sur la persévérance,

l'engagement et la motivation (Anaya et Cole, 2001). Néanmoins, il semble que les échanges impromptus qui se produisent hors classe ont également des effets positifs sur la persévérance, le taux de diplomation et le développement des étudiants (Komarraju, Musuklin et Bhattacharya, 2010). Ces échanges peuvent avoir lieu avant ou après le cours et porter sur des aspects académiques ou personnels. Ils peuvent être que de simples salutations au passage, ou des conseils dispensés concernant un emploi ou des études supérieures. A contrario, les enseignants qui évitent ces situations peuvent paraître inaccessibles, distants, voire non aidants aux yeux des étudiants (Kezar et Maxey, 2014).

Instruments pour mesurer la relation pédagogique

Nous avons répertorié un certain nombre d'instruments permettant de mesurer différentes dimensions de la relation pédagogique. Ces instruments abordent différentes facettes du concept et ont été validés dans divers contextes académiques. Ils sont parfois ancrés à l'intérieur d'un cadre théorique ou en lien avec un modèle explicatif des dimensions qui les composent.

Ainsi, le «Classroom Assessment Scoring System (CLASS),» conçu et validé par Hamre et ses collaborateurs (2013), permet de mesurer les dimensions liées aux interactions entre enseignant et étudiants dérivées du cadre théorique «Teaching Through Interactions» développé par ces auteurs. Cet instrument est composé de trois larges dimensions : climat de classe, sensibilité de l'enseignant et considération du point de vue des étudiants. À leur tour, ces dimensions sont opérationnalisées à un degré de granularité plus précis avec des indicateurs comportementaux qui définissent les différentes interactions. Il a tout récemment été adapté et validé en contexte secondaire dans les pays scandinaves par Virtanen, Pakarinen, Lerkänen, Poikkeus, Sikkinen et Nurmi (2017).

Barch (2015) a développé le «Composite Student-Teacher Relationship Instrument (C-STRI) à la suite d'une synthèse de douze

instruments utilisés pour mesurer les relations entre enseignants et étudiants. Les 170 items du questionnaire explorent les 10 dimensions suivantes : aide offerte par l'enseignant, recours aux punitions, engagement, autonomie et support, bienveillance (*care*), être compréhensif, être approachable, expérience affective, recherche d'appuis sociaux, et dépendance émotionnelle. Les analyses de contenu ont permis d'extraire trois variables latentes à partir de l'ensemble des items. La première variable latente concerne les perceptions qu'ont les étudiants de l'enseignant. La seconde renvoie aux perceptions de soi des étudiants. Tandis que la troisième variable latente couvre les comportements interpersonnels. Cet instrument est ancré dans la théorie sociocognitive de la structure des schémas relationnels de Baldwin (1992).

L'échelle «*Student-Instructor Relationship Scale*» de Creasey, Jarvis et Knapcik (2009) contient 36 items et a été conçue pour évaluer deux dimensions relationnelles, soit la capacité d'entrer en relation avec l'enseignant (*connectedness*) et le niveau d'anxiété perçue dans ce contexte. Cet instrument est notamment utile pour élucider les liens entre des situations anxieuses, comme les examens et la remise de devoirs et l'anxiété ou le stress des étudiants, et d'examiner de quelle façon la relation pédagogique peut en atténuer les effets délétères.

L'échelle du *Questionnaire on Teacher Interactions* (QTI) a été développée par Wubbels, Brekelmans, den Brok et van Tartwijk, (2006), pour évaluer empiriquement un modèle théorique expliquant le comportement interpersonnel de l'enseignant. Les dimensions de cet instrument proviennent du *Model for Interpersonal Teacher Behavior* (MITB), développé par Wubbels, Créton et Hooymayers (1985), et retravaillé par Mainhard en 2009. Même si le MITB ne porte pas directement sur le concept de relation pédagogique, ce modèle permet d'identifier le comportement interpersonnel de l'enseignant et de caractériser les interactions entre l'enseignant et les

étudiants. Ce modèle comporte deux dimensions : influence et proximité. La dimension influence se situe sur l'axe vertical sur un continuum qui va de faible influence ou soumission, à haute influence ou dominance. La dimension proximité se situe sur l'axe horizontal, le continuum va de faible proximité ou opposition, à grande proximité ou coopération (van Uden et al., 2014). Ces deux dimensions génèrent huit types de comportements enseignants : meneur; aidant/amical; compréhensif; accorde de la liberté; incertain; insatisfait; réprimandeur; et strict. Cet outil a été traduit et adapté pour le contexte francophone par Genoud (2003), et a été utilisé auprès d'élèves du secondaire.

L'échelle «*Professor-Student Rapport Scale*» de Ryan (2014) contient 34 items et mesure la motivation, la perception des étudiants concernant leur apprentissage, ainsi que l'attitude des étudiants à l'égard de l'enseignant et du cours. Elle a été validée à quelques reprises et ses propriétés psychométriques sont de bonne qualité (Wilson, Ryan et Pugh, 2010; Ryan, Wilson et Pugh, 2011; Wilson et Ryan, 2013).

L'échelle «*Teacher-Behavior Checklist*» de Keeley, Smith et Buskist (2006) contient 28 items et mesure la perception qu'ont les étudiants des comportements de l'enseignant. Ces items sont répartis sur deux dimensions, la communication et la compétence de l'enseignant, d'une part et la bienveillance et l'aide d'autre part. Les items de cette dernière dimension seraient les plus pertinents à retenir.

Le questionnaire «*Student-Teacher-Relationship Scale*» de Pianta (2001) est un instrument reconnu à l'échelle internationale et validé à plusieurs reprises en contexte anglophone (Meyer, 2009; Oplatka, 2007; Gholami et Tirri, 2012), mais aussi en contexte francophone (Gosselin, 1999) pour le niveau primaire. Cette échelle comprend 28 items distribués sur les trois dimensions suivantes : proximité (l'enseignant est facile d'accès), conflit et dépendance.

Pour terminer, nous n'avons pas été en mesure de trouver d'échelles utilisées spécifiquement en

contexte francophone pour le niveau postsecondaire. Néanmoins, la disponibilité d'échelles validées en d'autres contextes peut faciliter la réalisation d'études pour pallier cette lacune.

Conclusion

Cette revue de littérature s'est intéressée aux effets de la relation pédagogique sur la motivation en contexte postsecondaire. Ce champ demeure nettement sous exploré, mais les études actuelles mettent en lumière son fort potentiel, notamment pour ses effets positifs sur l'apprentissage, la persévérance, l'engagement, la motivation et la réussite académique. De

futures recherches devraient explorer plus à fond l'effet des différents types d'interactions entre enseignant et étudiants, étant donné qu'elles ne sont pas toutes de même qualité ou de même pertinence pour l'élaboration d'une relation pédagogique de qualité. Ces études pourraient aussi profiter des instruments de mesure rapportés dans la section précédente pour élargir les connaissances sur ce sujet, particulièrement pour le contexte postsecondaire québécois. Enfin, elles pourraient tenter de développer un cadre théorique universel, mais adapté pour l'étude et l'opérationnalisation du concept de relation pédagogique en contexte postsecondaire.

Références

- Abrahamson, C. (2011). Methodologies for motivating student learning through personal connections. Forum on Public Policy. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969845.pdf>
- Alderman, R. V. (2008). Faculty and Student Out-of-Classroom Interaction: Student Perceptions of Quality of Interaction. Thèse de doctorat inédite. Repéré à <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/85919/Alderman.pdf>
- Anaya, G., et D. G. Cole. 2001. Latina/o Student Achievement: Exploring the Influence of Student-Faculty Interactions on College Grades. *Journal of College Student Development*, 42(1), 3-14.
- Anderson, L. E., et Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *College Teaching*, 30, 134-138.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74, 55-73.
- Arredondo, M. (1995). "Faculty-Student Interaction: Uncovering the Types of Interactions That Raise Undergraduate Degree Aspirations." (presentation paper, Association for the Study of Higher Education Annual Meeting, Orlando, FL, November 2-5).
- Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Barch, J. (2015). On Measuring Student-Teacher Relationships: Sorting Out Predictors, Outcomes, and Schematic Structure of Students' Internal Relationship Representations. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa. Repéré à <http://ir.uiowa.edu/etd/1950>
- Bélanger, D.-C. et Lussier, S. (2011). Le premier cours de la session quant aux attentes des étudiants au Collégial. *Pédagogie collégiale*, 24(2), 8-14.
- Bergin, C., et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.

- Bernstein-Yamashiro, B., et Noam, G. G. (2013). Special Issue: Teacher-student relationships: Toward personalized education. *New Directions for Youth Development*, 137.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., et Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71, 569–590.
- Bujold, N. et ST-Pierre, H. (1996). Styles d'intervention pédagogique, relation affective enseignant-étudiant et engagement par rapport à la matière. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26(1), 77-109.
- Calvo, R. A., Markauskaite, L., et Trigwell, K. (2010). Factors affecting students' experiences and satisfaction about teaching quality in engineering. *Australasian Journal of Engineering*, 16, 325–338.
- Chassé, É. (2006). L'enseignement, un métier de relations. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 25-31.
- Churchill, R., Ferguson, P., Godinho, S., Johnson, N.F., Keddie, A., Letts, W., Mackay, J., McGill, M., Moss, J., Nagel, M.C., Nicholson, P. et Vick, M. (2011). Teaching: Making a difference. Milton, QLD: John Wiley & Sons.
- Cox, B. E., McIntosh, K.L., Terenzini, P. T., Reason, R. D. et Quaye, B. R. L. (2010). Pedagogical Signals of Faculty Approachability: Factors Shaping Faculty–Student Interaction Outside the Classroom. *Research in Higher Education*, 51(8), 767-788.
- Crombie, G., Pyke, S. W., Silverthorn, N., Jones, A. et Piccinin, S. (2003). Students' Perceptions of Their Classroom Participation and Instructor as a Function of Gender and Context. *The Journal of Higher Education*, 74(1), 51-76.
- Creasey, Gary; Jarvis, Pat; and Knapcik, Elyse (2009). A Measure to Assess Student-Instructor Relationships. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3 (2). Repéré à : <https://doi.org/10.20429/ijstol.2009.030214>
- Denzine, G. M., & Pulos, S. (2000). College students' perceptions of faculty approachability. *Educational Research Quarterly*, 24, 56–66.
- Devlin, M. et O'Shea, H. (2012). Effective university teaching: Views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds. Taylor and Francis online. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.641006>
- Divoll, K. et McDonald, D. (2009). Caring Professor-Student Relationships: Making Our Students Feel Known. SoTL Commons Conference. 108. Repéré à <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/sotlcommons/SoTL/2009/10>
- 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 3e secondaire*. Thèse de doctorat inédite, département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Fortier, M. (2017). Amours interdits entre professeurs et étudiants. Le Devoir. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/495636/amours-interdits>
- Genoud, P. (2003). Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 537-552.
- Gholami, K., et Tirri, K. (2012). Caring teaching as a moral practice: An exploratory study on perceived dimensions on caring teaching. *Education Research International*. doi:10.1155/2012/954274.

- Hagenauer, G., et Volet, S. E. (2014, A). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29, 240–262.
- Hagenauer, G., et Volet, S. E. (2014, B). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40 (3), 370-388.
- Halawah, I. (2006). The impact of student-faculty informal interpersonal relationships on intellectual and personal development. *College Student Journal*, 40, 670–678.
- Halx, M. D. (2010). Re-conceptualizing college and university teaching through the lens of adult education: Regarding undergraduates as adults. *Teaching in Higher Education*, 15, 519–530.
- Hamre B. K., Pianta R. C., Downer J. T., DeCoster J., Mashburn A. J., Jones S. M., et Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 111, 461-487
- Holmes, D. L., Rupert, P. A., Ross, S. A., et Shapera, W. E. (1999). Student perceptions of dual relationships between faculty and students. *Ethics and Behaviour*, 9, 79–106.
- Hughes, J.N. et Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5), 278 – 287.
- Hurtado, S., Eagan, M., Tran, M., Newman, C., Chang, M. et Velasco, P. (2011). “We do science here”: Underrepresented Students’ Interactions with Faculty in Different College Contexts. *Journal of Social Issues*, 67(3), 553-579.
- Jennings, P. A., et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Keeley, J., Smith, D., et Buskist, W. (2006). The Teacher Behavior Checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33, 84-91. doi: 10.1207/s15328023top3302_1
- Kember, D., Ho, A. et Hong, C. (2010). Characterising a teaching and learning environment capable of motivating student learning. *Learning Environment Res*, 13, 43-57.
- Kezar, A. et Maxey, D. (2014). Faculty matter: So why doesn't everyone think so? *The NEA Higher Education Journal*.
- Kim, Y. et Sax, L. (2011). Are the effects of student-faculty interaction dependent on academic major? An examination using multilevel modeling. *Research in Higher Education*, 52(6), 589-615.
- Kim, Y. et Sax, L. (2014). The effects of student-faculty interaction on academic self-concept: Does academic major matter? *Research in Higher Education*, 55(8), 780-809.
- Komarraju, M., Musulkin, S. et Bhattacharya, G. (2010). Role of Student-Faculty Interactions in Developing College Students’ Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342.
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial: une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28(4), 4-9.
- Kubaneck, A. et Waller, M. (1995). Une question de relation. *Pédagogie collégiale*, 8(4), 23-27.

- Kuh, G. D. (2003). What We're Learning About Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32.
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. Actes du 16^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, AQPC. Repéré à https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1996/langevin_6D52_actes_aqpc_1996.pdf
- Le Bel, A. (2016). Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire. Mémoire de maîtrise inédit. Repéré à www.theses.ulaval.ca/2016/32993/32993.pdf
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement*, 2(1), 2-9.
- Meyer, D. K. (2009). Entering the emotional practices of teaching. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 73–91). Heidelberg: Springer.
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotional displays and caring as non-prescribed role elements. *Teachers College Record*, 109, 1374–1400.
- Oseguera, L., et Rhee, B. S. (2009). The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 50, 546–569.
- Pascarella, E. T., et Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Plecha, M. (2002). The Impact of Motivation, Student-Peer, and Student-Faculty interaction on Academic Self-Confidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA).
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses internationales Polytechnique.
- Rocca, K. A. 2010. Student Participation in the College Classroom: An Extended Multidisciplinary Literature Review. *Communication Education*, 59(2), 185-213.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529.
- Rousseau, N., Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44 (2) 193-211.
- Ryan, R. (2014). Professor-Student Rapport Scale: Psychometric properties of the brief version. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14 (3), 64 – 74. doi: 10.14434/josotl.v14i3.5162
- Ryan, A., Gheen, M., Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic self-efficacy, teachers' social emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.

- Ryan, R. G., Wilson, J. H., & Pugh, J. L. (2011). Psychometric characteristics of the Professor-Student Rapport Scale. *Teaching of Psychology, 38*, 135-141. doi: 10.1177/0098628311411894
- Rugutt, J., et Chemosit, C. (2009). What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly, 32*, 16–28.
- Sibii, R. (2010). Conceptualizing teacher immediacy through the ‘companion’ metaphor. *Teaching in Higher Education, 15*, 531–542.
- Stearns, S. A. (2001). The student-instructor relationship’s effect on academic integrity. *Ethics and Behavior, 11*(3), 275-286.
- Stephen, D. E., O’Connell, P., & Hall, M. (2008). ‘Going the extra mile’, ‘fire-fighting’, or laissez-faire? Re-evaluating personal tutoring relationships within mass higher education. *Teaching in Higher Education, 13*, 449–460.
- Strauss, L. et Volkwein, J. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education, 75*, 203–227.
- Trigwell, K. (2005). Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher Education, 49*, 235–254.
- Van Manen, M. (2002). *The tone of teaching*. London, ON: Althouse Press.
- Van Uden, J., Ritzen, H. et Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education, 37*, 21-32.
- Virtanen, T., Pakarinen, E., Lerkanen, M., Poikkeus, A.-M. Sikkinen et Nurmi, J.-E. (2017). A validation study of Classroom Assessment Scoring System- secondary in the Finnish School context. *The Journal of Early Adolescence*, doi: <https://doi.org/10.1177/0272431617699944>
- Wilson, J. H., et Ryan R. G. (2013) Professor-Student Rapport Scale: Six items predict student outcomes. *Teaching of Psychology, 40*, 130-133. doi: 10.1177/0098628312475033
- Wilson, J. H, Ryan, R. G., et Pugh, J. L. (2010). Professor-Student Rapport Scale predicts student outcomes. *Teaching of Psychology, 37*, 246-251. doi: 10.1080/00986283.2010.510976
- Witt, P. L., Wheeless, L. R., & Allen, M. (2004). A metaanalytic review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs, 71*, 184–207.
- Zepke, N., et Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: ‘Soft’ outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education, 15*, 661–673.