

ÉTUDE DES OUTILS POUR MESURER LA RELATION PÉDAGOGIQUE EN VUE D'UNE UTILISATION EN CONTEXTE POSTSECONDAIRE

ANASTASSIS KOZANITIS, FRANÇOIS THIBAULT *UQaM*

PATRICE FARAND *Polytechnique Montréal*

RÉSUMÉ. La majorité des études portant sur la relation pédagogique a été menée auprès d'élèves du primaire et du secondaire. Les études qui s'intéressent aux étudiants du postsecondaire sont beaucoup moins nombreuses, malgré l'importance des retombées qu'elle peut avoir pour eux. L'objectif est d'explorer les écrits scientifiques qui portent spécifiquement sur la mesure de la relation pédagogique afin d'identifier les instruments de mesure pertinents pour le contexte postsecondaire. Les résultats montrent que la majorité des chercheurs ont recours au questionnaire autorapporté pour mesurer le concept de la relation pédagogique. Il n'existe toutefois pas de consensus sur la manière d'opérationnaliser ce concept. Pour certains, il s'agit d'un construit multidimensionnel, alors que d'autres évoquent la possibilité d'un construit bidimensionnel, voire unidimensionnel.

A STUDY OF TOOLS TO MEASURE THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP FOR USE IN A HIGHER EDUCATION CONTEXT

ABSTRACT. The majority of studies on the student-teacher relationship (TSR) have been conducted mainly with primary and secondary students. Studies of post-secondary students are much less numerous, despite the importance of the impact the TSR can have on them. The goal is to explore the scientific literature that focuses specifically on the measurement of the TSR in order to identify the relevant assessment tools for the post-secondary context. The results show that the majority of researchers use self-reported questionnaires to measure the concept of TSR. However, there is no consensus on how to operationalize this concept. For some authors, TSR is a multidimensional construct, while others suggest the possibility of a two-dimensional or even a one-dimensional construct.

Le thème de la relation pédagogique est largement documenté pour les niveaux primaire et secondaire. Un consensus émerge quant à son importance pour la réussite en contexte scolaire. Mais qu'en est-il pour le contexte postsecondaire? À ce propos, la littérature scientifique est beaucoup moins abondante, on constate même qu'il existe peu ou prou d'études qui se sont penchées sur ce thème pour le niveau postsecondaire. Cet article veut faire un premier pas en ce sens et propose d'étudier la façon dont on pourrait conceptualiser et mesurer la relation pédagogique.

Pour ce faire, nous situons d'abord le contexte général de l'étude, pour ensuite clarifier la problématique qui anime cette recherche. Le principal objectif est de réaliser une revue de la littérature pertinente pour identifier et analyser les outils de mesure de la relation pédagogique. La section méthodologie présente le processus du choix des écrits retenus pour l'analyse du champ de la mesure de la relation pédagogique qui pourrait être appliquée au contexte postsecondaire. Toutefois, il a été nécessaire de se tourner vers des outils conçus pour les niveaux primaire et secondaire en raison de l'absence de tels outils disponibles pour le niveau postsecondaire.

CONTEXTE

La réussite scolaire demeure un enjeu sociétal prioritaire pour plusieurs pays et est devenue un thème qui alimente nombre de recherches en sciences de l'éducation (OCDE, 2009). Les chercheurs s'entendent pour dire que la réussite peut être le résultat d'un effet de synergie entre divers facteurs, et qu'elle ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles des apprenants (Hattie, 2009). Parmi les facteurs les plus étudiés, on trouve notamment la motivation pour apprendre, les méthodes d'enseignement déployées par l'enseignant, les activités et les stratégies d'apprentissage mobilisées par l'apprenant et le climat scolaire (Thapa et al., 2013; Cohen et al., 2009). Ce dernier élément renvoie à l'environnement social dans lequel ont lieu les échanges entre les apprenants et l'ensemble du personnel de l'établissement, incluant les enseignants. Les chercheurs lui reconnaissent quatre principales dimensions, soit le sentiment de sécurité perçu, les pratiques enseignantes, les relations interpersonnelles et la qualité de l'environnement physique de l'école (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). C'est particulièrement la dimension des relations interpersonnelles qui nous intéresse, puisqu'elle s'établit à travers les interactions sociales et les multiples rapports humains qui se forment au sein de l'établissement. Ces interactions sociales peuvent être perçues ou vécues de façon positive, négative ou neutre, selon l'influence qu'exerce l'ensemble des dimensions du climat scolaire. À ce sujet, une récente méta-analyse regroupant 38 méta-analyses réalisée par Schneider et Preckel (2017) et portant sur un agrégat de 105 variables associées

à la réussite au postsecondaire indique que les interactions sociales en classe se classent au premier rang pour ce qui est des tailles d'effet les plus élevées. Ces interactions sociales peuvent être de nature formelle et concerner la matière du cours, comme elles peuvent être informelles et se rapporter à tout objet ou sujet quelconque. Quoi qu'il en soit, c'est au moyen de ces interactions que s'établit ce qui est communément appelé la relation pédagogique (Kozanitis, 2015). Le dictionnaire actuel de l'éducation la définit d'ailleurs 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 » (Legendre, 2005, p.1008). Il n'est donc pas étonnant de constater qu'une relation pédagogique positive soit reconnue pour ses effets sur la motivation (Rugutt et Chemosit, 2009; Wilson et Ryan, 2013), sur l'engagement (Richmond et al., 2015; Zepke et Leach, 2010), sur l'attitude et les comportements des apprenants en classe (Roorda et al., 2011) ainsi que sur leur persévérance et leurs perspectives futures (Kuh et Hu, 2001; Hurtado et al., 2011). De plus, les stratégies et méthodes pédagogiques élaborées par l'enseignant et soutenues par un modèle socioconstructiviste exhortent d'inclure, en plus des interactions entre l'enseignant et les apprenants, celles qui ont lieu entre les apprenants. Certains auteurs ajoutent un troisième pôle d'interaction, celui qui s'établit entre le sujet apprenant, l'enseignant et l'objet d'apprentissage, soit les savoirs (Boumard, 2011; Houssaye, 2007). Ce triangle pédagogique enrichit le prisme par lequel nous pouvons analyser la relation pédagogique, notamment en considérant le contexte dans lequel se produisent les interactions entre les trois pôles du triangle (Xypas et al., 2011).

PROBLÉMATIQUE

Une revue de littérature sommaire, réalisée en 2017 par Kozanitis et Latte avait permis de corroborer, pour le contexte francophone québécois, le constat émis en contexte anglo-saxon par Hagenaeur et Volet (2014), qu'il existe très peu de recherches empiriques portant sur la relation pédagogique menées auprès d'étudiants de niveau postsecondaire. En effet, la très forte majorité des études s'intéresse à la situation aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. D'ailleurs, l'abondance d'études disponibles sur ce sujet a mené à diverses revues systématiques (Bernstein-Yamashiro et Noam, 2013; Phillippe et al., 2017; Wubbels et Brekelmans, 2005), de même qu'à des méta-analyses (Roorda et al., 2011). Cette profusion d'études pourrait laisser croire, pour qui s'intéresse au phénomène de la relation pédagogique au niveau postsecondaire, qu'une transposition des définitions, des méthodes et des résultats est envisageable entre les niveaux scolaire et postsecondaire. Mais certains constats nous portent à agir avec prudence. De ce fait, si les travaux en contexte scolaire, c'est-à-dire ceux menés aux ordres primaire et secondaire, sont certes utiles pour comprendre comment le construit de la relation pédagogique est élucidé par une variété d'auteurs, certains résultats ont entre autres permis de constater

qu'il existe des différences importantes, et ce, même entre le primaire et le secondaire. La différence la plus significative renvoie au fait que les élèves du primaire développent une relation d'une durée considérable avec un enseignant ou une enseignante titulaire durant la journée, tandis que les élèves du secondaire fréquentent en général plusieurs enseignants ou enseignantes durant la journée. La temporalité devient ainsi un facteur de différenciation qui joue sur la nature de la relation pédagogique (Quin, 2017). Des différences pourraient donc aussi être constatées entre les niveaux secondaire et postsecondaire.

Par ailleurs, plusieurs autres facteurs pourraient également s'avérer jouer un rôle sur la nature de cette relation lorsqu'elle est étudiée dans divers contextes, milieux ou niveaux scolaires. Certains experts ont par exemple évoqué des différences socioculturelles, ethniques et de genre entre enseignants et étudiants (Garza, 2009; Nieto, 2010). À ce sujet, les travaux de Yin et al. (2018), qui ont comparé des étudiants en Chine, en Angleterre et au Chili, montrent que les enseignants et les étudiants comprennent la relation pédagogique de façon très différente selon leur origine ethnique ou la région où ils habitent. Par ailleurs, Sin et Soares (2017), ont trouvé que la culture disciplinaire peut susciter des attentes distinctes quant à la relation pédagogique, affirmant que les étudiants en psychologie n'ont pas les mêmes attentes que les étudiants en administration ou ceux en génie. Des différences peuvent aussi émaner en fonction des besoins ou des désirs des étudiants (voir Cooper et Miness, 2014; Pennington et al., 2012). Finalement, l'âge, l'expérience et le degré de maturité sont autant de facteurs qui peuvent également transformer les rapports entre les personnes dans une salle de classe (Hagenauer et Volet, 2014).

Ces différences indiquent que la relation pédagogique en milieu postsecondaire mérite qu'on lui accorde une attention exclusive et contextualisée. Par contre, elles soulèvent des questions quant à la manière de s'y prendre afin de pouvoir la mesurer de façon adéquate. La première question serait sans doute de savoir s'il existe des outils de mesure de la relation pédagogique conçus pour le milieu postsecondaire? Si c'est le cas, que mesurent-ils exactement? Dans le cas contraire, les instruments de mesure développés pour les milieux primaire et secondaire conviennent-ils pour le milieu postsecondaire? Étant donné que l'un des principaux enjeux inhérents aux instruments de mesure demeure la manière de conceptualiser les construits à mesurer et, conséquemment dans ce cas, à la manière d'opérationnaliser le concept de la relation pédagogique, nous avons voulu creuser plus à fond ces questions. L'objectif général de cette étude est d'effectuer une revue des écrits scientifiques pour tenter d'identifier l'évolution dans la manière d'étudier et de mesurer la relation pédagogique au fil du temps, particulièrement en contexte universitaire. Plus précisément, il s'agit d'identifier les différentes

dimensions étudiées par ces instruments de mesure ainsi que les items utilisés pour les mesurer.

MÉTHODOLOGIE

Cette recension des écrits s'intéresse aux écrits scientifiques relatifs à la relation pédagogique. La sélection de la littérature pertinente a été réalisée en trois étapes. La première consiste en une recherche bibliographique effectuée dans les bases de données ERIC (EBSCO), PsycINFO et Google Scholar avec les termes « student », « teacher », « relationship » et « measure », ainsi que leurs équivalents en langue française (relation, étudiant, enseignant et mesure). En utilisant ces termes, l'objectif était de faire ressortir les articles de recherches expérimentales visant spécifiquement à mesurer différents aspects de la relation pédagogique. La seconde étape consiste à appliquer la technique de recension par remontée bibliographique, aussi connue comme la technique « boule de neige » qui permet d'identifier une source bibliographique pertinente en consultant les références des sources identifiées lors de la première étape. Trois critères de sélection ont d'abord été utilisés pour le choix des écrits. Le premier requiert que la source soit de nature empirique et ait été soumise à un comité de pairs. Le second est qu'elle doit couvrir les thèmes portant sur les dimensions de la relation pédagogique, sur les outils de mesure de la relation pédagogique ou sur les items composants les questionnaires mesurant la relation pédagogique. Le troisième critère concerne la période de publication, nous l'avons limitée aux vingt dernières années, mais en demeurant flexibles si une source publiée antérieurement semblait très pertinente. Même si nous ne retenions que des articles scientifiques, nous avons accepté des thèses de doctorat lorsqu'elles avaient été publiées.

Ainsi, cette première itération a permis d'identifier 1783 sources. De cette recherche furent ensuite éliminés, par une lecture des résumés, tous les articles visant à étudier spécifiquement certaines problématiques extrêmes (taux de suicide, dépression, etc.) ou non pertinentes au thème afin de se concentrer sur les effets académiques de la relation pédagogique. Cela a permis de réduire le nombre d'articles à 128. Une tentative de raffinement supplémentaire avec l'ajout de termes tels que « college », « university » ou « higher education », n'a pas permis de répertorier des articles qui satisfassent tous ces critères. Il semblerait en effet que la relation pédagogique soit davantage étudiée chez les élèves du primaire et du secondaire. En effet, toutes les sources repérées portent sur des études menées en milieu primaire ou secondaire. Ainsi, nous utiliserons le terme apprenant pour référer aux participants des études recensées. Le terme étudiant sera utilisé lorsque nous référerons spécifiquement à la population étudiante du postsecondaire. Par ailleurs, aucun article francophone pertinent n'a pu être identifié lors de cette recherche. Considérant le grand nombre d'articles identifiés ainsi qu'à la lecture de certains d'entre eux, il a été décidé

d'ajouter deux autres critères de sélection. L'un des critères de sélection que nous avons ajoutés exige que l'article présente l'instrument de mesure dans son ensemble ou du moins que son auteur le rende disponible sur demande. L'autre critère, concomitant au précédent, est que l'article contienne des informations métrologiques de l'instrument de mesure, soit sur sa validité, soit sur son processus de validation. Il a aussi été décidé d'accorder une plus grande priorité aux articles ayant été cités plus fréquemment. Ce critère quantitatif a été appliqué en considérant les 128 articles répertoriés précédemment, nonobstant l'ajout des deux derniers critères. De cette façon, un portrait d'ensemble plus général des différents instruments de mesure utilisés pour mesurer la relation pédagogique pourrait être dressé. Le processus de sélection a permis d'obtenir un corpus de 27 articles retenus pour analyse.

Les prochaines sections présentent l'énonciation des résultats ainsi qu'une discussion qui met en relief l'analyse des écrits pertinents. Cette analyse porte d'abord sur les différentes perspectives de recherche évoquées pour étudier la relation pédagogique. Elle est suivie par la remise en question des instruments de mesure ayant un nombre élevé d'items. Nous discutons par la suite de l'émergence d'un modèle à deux dimensions, soit une dimension affective et une dimension soutien de la relation pédagogique. Nous présentons ensuite une étude récente de Barch (2015) qui suggère de considérer la relation pédagogique comme un concept unidimensionnel. Nous terminons la discussion par l'évocation des écueils associés aux mesures autorapportées de la relation pédagogique.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Différentes perspectives de recherche sur la relation pédagogique

Les recherches portant sur la relation pédagogique ont principalement été menées grâce à l'utilisation de questionnaires autorapportés ou à l'aide de grilles d'observation en classe (Meyerberg et Legg, 2015). Les questionnaires ou les observations peuvent porter directement sur la relation pédagogique (Wilson et al., 2010) ou sur des concepts proximaux, comme l'immédiateté verbale et non verbale de l'enseignant ou l'utilisation de l'humour par l'enseignant (Frymier et al., 2008). On constate, en effet, une forte diversité de construits employés lors de la conception des instruments de cueillette de données. Cela est sans doute lié au fait qu'il n'y a pas de consensus clair quant au concept de la relation pédagogique et encore moins sur les dimensions qui le composent. À ce sujet, plusieurs auteurs suggèrent qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel (voir la revue de littérature de Phillippe et al., 2017), tandis que d'autres le considèrent plutôt comme un concept bidimensionnel (Ang, 2005), voire unidimensionnel (Barch, 2015). L'absence d'un construit général ou d'une théorie universelle se rapportant au concept de la relation pédagogique permettant d'en délimiter les tenants et aboutissants n'aide pas

pour trancher la question. Quoi qu'il en soit, une première lecture des principaux articles préalablement identifiés a rapidement fait ressortir une source commune à plusieurs d'entre eux. En effet, il semblerait qu'une grande partie du champ de recherche sur la relation pédagogique tire son origine dans les travaux de Leary (1957), qui portent principalement sur les dimensions de la personnalité et leurs effets sur les relations interpersonnelles. Dans le modèle de Leary, qui s'inscrit dans un courant théorique behavioriste, ces relations sont décrites à travers deux axes principaux. Le premier, l'axe domination-soumission, traite principalement du rapport d'autorité entre deux individus. Le second, l'axe hostilité-affection, considère davantage le lien affectif entre ces mêmes individus. Selon ce modèle, la personnalité d'un individu peut être décrite à partir des relations qu'il entretient avec les autres. C'est sans doute ce qui explique que les axes décrits par Leary sont souvent repris d'une façon ou d'une autre dans les recherches portant sur la relation pédagogique.

En effet, un des articles les plus cités étant ressortis de la revue de littérature est celui de Wubbels et al. (2006). Il porte spécifiquement sur une adaptation au monde de l'éducation des travaux de Leary (1957). Ainsi, les auteurs suggèrent d'étudier la relation pédagogique à travers deux dimensions, soit la dimension influence (axe domination-soumission) et la dimension proximité (axe coopération-opposition). Les dimensions peuvent être représentées sur une matrice orthogonale (voir figure 1). Selon leur adaptation du modèle de Leary, ces auteurs s'intéressent particulièrement au rôle de l'enseignant en tant que figure d'autorité, mais également à la façon dont cette autorité se manifeste sur un plan plus personnel. Pour étudier ces axes, Wubbels et al. (2006) ont utilisé le Questionnaire for Teacher Interaction (QTI, Wubbels et al., 1987), un outil développé grâce à l'adaptation au domaine de l'éducation des huit principaux « types » de personnalité identifiés par Leary : leader, aidant /amical, compréhensif, prône la liberté, incertain, insatisfait, sévère ou réprimandeur. Pour chacun de ces types, une dizaine d'items sont proposés afin de dresser le portrait de l'enseignant en se basant sur son comportement en classe. Cet outil comporte 77 items dans sa version originale hollandaise et états-unienne.

Les alphas de Cronbach sont indiqués dans la figure 1 pour chacun des huit types pour la version états-unienne.

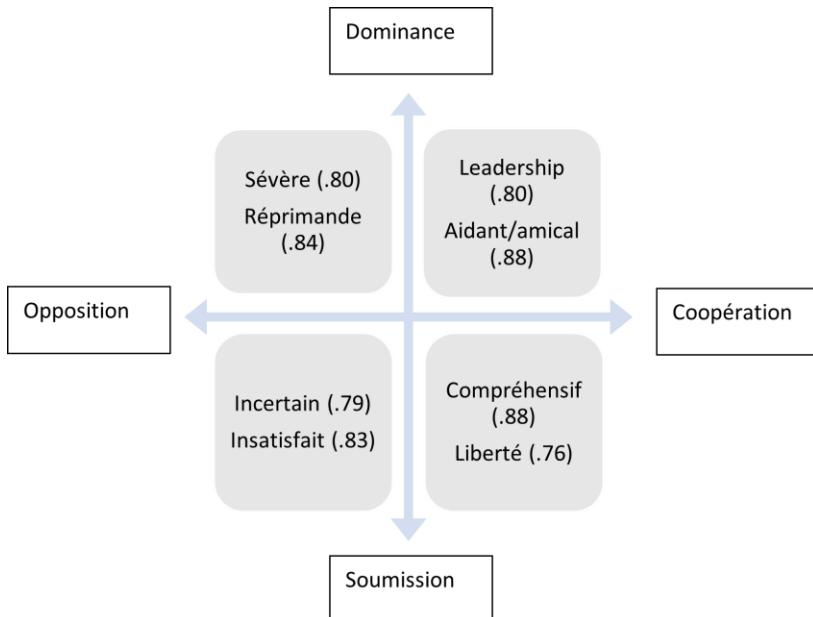


FIGURE 1. Axes importants de la relation pédagogique et principaux traits de personnalité qui leur sont associés.

Adapté de « Two decades of research on teacher-student relationships in class », de Wubbels et Brekelmans, 2005, International Journal of Educational Research, 43, 6-24. Copyright 2006 par Elsevier Ltd.

Une autre approche comportementale fréquemment citée dans la littérature est celle de Keeley et al. (2006), utilisant le Teacher Behavior Checklist (TBC; Buskist et al., 2002). De façon pratique, le TBC se veut une grille d'observation à utiliser en classe lors de périodes d'enseignement et où la présence (ou l'absence) de 28 comportements associés à un enseignant exemplaire est notée. La principale contribution de Keeley et al. (2006) est d'avoir effectué une classification de ces 28 comportements en utilisant une approche à facteurs multiples. Après avoir converti la grille d'observation originale en questionnaire à échelle de type Likert destiné aux apprenants, les auteurs ont pu faire ressortir deux principaux facteurs dans les items du TBC, soient le soutien émotionnel ($\alpha = 0.76$) et les compétences professionnelles ($\alpha = 0.68$). En regardant de plus près les différentes composantes du facteur compétences professionnelles, on remarque plusieurs éléments qui font référence à la confiance dégagée par l'enseignant, à sa maîtrise de la matière et à son rôle autoritaire. Les axes identifiés par Keeley et al. (2006) sont donc très près de ceux décrits parallèlement par Wubbels et al. (2006).

Creasey et al. (2009) ont utilisé une approche très semblable à celle de Keeley et al. (2006), mais en développant leur propre instrument de mesure, le Student-Instructor Relationship Scale. Composé de 36 items construits sur une échelle de type Likert à sept degrés et formulés en fonction d'éléments théoriques issus notamment des synthèses de Eccles (2004) et Pianta et Shulman (2004), Creasey et ses collègues ont pu faire ressortir deux principales dimensions, soient le connectedness, visant à décrire le désir de l'enseignant d'entretenir une certaine relation avec les apprenants, ainsi que l'anxiété, qui décrit quant à lui le niveau de stress que la relation avec l'enseignant génère chez les apprenants. Les auteurs font également remarquer que ces deux dimensions, bien qu'indépendantes au niveau des items qui les composent, corrèlent négativement entre elles. Ainsi, un enseignant perçu comme ne souhaitant pas établir de liens avec les apprenants sera généralement associé à un plus haut niveau d'anxiété chez ses derniers, alors qu'un enseignant plus près des apprenants est plutôt associé à un plus faible niveau d'anxiété.

Le modèle à trois dimensions de Hamre et al. (2013) souligne le rôle central que peut avoir l'interaction entre l'élève et l'enseignant sur l'apprentissage. Ces auteurs reconnaissent l'importance des dimensions soutien affectif et soutien éducatif, et ils ajoutent une dimension organisationnelle de la classe. Leur modèle, le Developmental Framework of Teacher Effectiveness, a permis de développer un instrument de mesure à trois dimensions qui a été validé auprès de 4341 classes des niveaux primaire et secondaire. Ils ont réalisé des analyses par équations structurelles et ont trouvé des valeurs ρ satisfaisantes pour les trois dimensions (soutien émotionnel $\rho = 0.68$, organisation de la classe $\rho = 0.78$ et soutien éducatif $\rho = 0.93$).

Remise en question des questionnaires ayant un nombre élevé d'items

À l'instar des instruments utilisés pour mesurer la relation pédagogique en contexte primaire et secondaire, le Student-Instructor Relationship Scale, le Questionnaire for Teacher Interaction ainsi que le Teacher Behavior Checklist contiennent un nombre élevé d'items. Toutefois, Ryan et Wilson (2014) remettent en question l'utilité de longs et exhaustifs questionnaires pour étudier la relation pédagogique. Selon eux, le fait que les différents outils utilisés pour mesurer ce phénomène ont souvent des alphas de Cronbach très élevés ($\alpha > .90$) suggère une certaine redondance dans les items. En partant de leur propre questionnaire, le Professor-Student Rapport Scale (PSRS; Wilson et al., 2010), ils ont cherché à voir si une version abrégée pouvait être construite tout en préservant la précision de l'instrument. Construite à partir des items les plus importants (en fonction d'une analyse en composantes principales), la version abrégée du PSRS ne contient que 6 items (échelle de Likert à 5 niveaux), tout en possédant un alpha de Cronbach intéressant ($\alpha = .83$). Ryan et Wilson (2014) réfèrent aux items choisis comme reflétant principalement l'engagement des apprenants en tant que résultante d'une bonne relation avec

l'enseignant. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une mesure directe de la relation pédagogique, cette version du PSRS semble corrélée avec d'autres échelles liées aux relations interpersonnelles, c'est-à-dire les rapports et les liens entretenus entre au moins deux personnes, telles que le Immediacy Scale (Gorham et Christophel, 1990), le Brief Measure of Student-Instructor Rapport (Lammers et Gillapsy, 2013), le Working Alliance Inventory (Horvath et Greenberg, 1989), le Learning Alliance Inventory (Rogers, 2012), le Social Support Scale (Zimet et al., 1988) ou encore le Verbal Aggressiveness Scale (Infante et Wigley, 1986).

Peu importe le fait qu'un grand nombre d'items soit nécessaire ou pas pour étudier la relation pédagogique, certaines variables peuvent néanmoins s'avérer utiles lorsqu'il s'agit de procéder à des recommandations de nature pédagogique en fonction des résultats obtenus. Il convient donc de s'intéresser aux principales variables ou construits faisant consensus auprès des groupes de recherches ayant été identifiés par notre revue de littérature.

Émergence d'un modèle à deux dimensions

En nous appuyant sur une synthèse des écrits repérés lors de cette recension, notamment sur les travaux de Meyerberg et Legg (2015) ainsi que Hagenauer et Volet (2014), nous croyons qu'il est possible de regrouper l'ensemble des concepts et construits recensés pour mesurer la relation pédagogique à l'intérieur de deux dimensions : une dimension affective et une dimension soutien. De plus, Meyerberg et Legg (2015) signalent que la majorité des construits sont de nature complémentaire et qu'en dépit du fait qu'ils ne mesurent pas tous la relation pédagogique de façon directe, ces construits peuvent être intriqués et contribuer à des résultats positifs chez les apprenants. Les cadres conceptuels proposés par Meyerberg et Legg (2015) et par Hagenauer et Volet (2014), établissent un lien entre les principaux construits. Ainsi, ils proposent que certains construits proximaux, comme les comportements d'immédiateté (verbale et non verbale) de l'enseignant surviennent généralement en amont, et agissent en tant qu'agents promoteurs d'une relation pédagogique de qualité. À son tour, une relation pédagogique de qualité, constituée de dimensions affectives et de soutien congruentes, peut mener à divers résultats positifs (voir figure 2). Par exemple, des comportements apprenants bienfaisants (présence et participation en classe), des apprentissages affectifs et cognitifs, de la motivation, des évaluations positives de l'enseignement, etc.

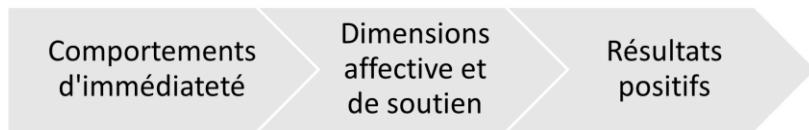


FIGURE 2. Lien entre les construits proximaux de la relation pédagogique et résultats positifs.

Adapté de “Assessing Professor-Student Relationships Using Self-Report Scales”, de Meyerberg et Legg, 2015, A compendium of scales for use in the scholarship of teaching and learning, 186 pages.

Étant donné l'importance de ces deux dimensions, nous proposons de les analyser plus en détail dans les prochaines sections, en commençant par la dimension affective.

Dimension affective de la relation pédagogique

La dimension affective renvoie aux aspects qui touchent les émotions, les affects, ou comment une personne se sent devant une certaine situation. Elle réfère au lien de proximité entre l'apprenant et l'enseignant qui témoigne de rapports harmonieux entre les personnes (Wilson et al., 2010). Ce lien est fondé sur des caractéristiques personnelles réciproques de confiance, d'honnêteté et de respect. Nous avons recensé différents vocables et construits qui, de façon directe ou indirecte, réfèrent à la dimension affective. Ainsi, Gowing (2019) ou Creasey et al. (2009), utilisent le concept de « connectedness », une mesure du sentiment d'appartenance qui se base sur le degré de plaisir ressenti lors de l'apprentissage, de la volonté de se retrouver dans l'enceinte de l'école et d'aimer l'école. D'autres concepts se rapprochent du concept de « connectedness ». Par exemple, Pianta et ses collègues (2003) utilisent le concept de « closeness », qu'on peut traduire par proximité. Le concept d'« approachability », c'est-à-dire être socialement facile d'approche, est caractéristique des enseignants qui semblent connaître les noms de leurs apprenants, qui demeurent disponibles après le cours, qui saluent les apprenants sur le campus, et qui démontrent une attitude chaleureuse à leur égard (Cox et al., 2010). Le concept de « care » est souvent mentionné comme élément fondamental d'une relation pédagogique perçue comme positive et qui incite les apprenants à s'y sentir à l'aise (Walker et Gleaves, 2016). L'expression « student-teacher rapport » est l'une des plus utilisées par les auteurs. Elle renvoie aux interactions et à la qualité de ces interactions entre l'enseignant et l'apprenants (Ryan et Wilson, 2014). Elle semble inclure des concepts comme le « care », l'établissement d'une relation qualifiée d'amicale et bienveillante. Toutefois, il convient de souligner une nuance importante, car ce n'est pas parce que la relation est qualifiée d'amicale qu'il s'agit d'un lien d'amitié à proprement parler. En effet, Chory et Offstein (2018) mettent en garde contre le risque d'une relation d'amitié entre enseignant et apprenants. Elles se fondent sur l'avis de plusieurs experts qui croient qu'une telle relation serait non éthique et inappropriée. Des études montrent que les apprenants sont du

même avis, considérant que l'enseignant devrait s'en tenir à son rôle académique (Ei et Bowen, 2002). Pour sa part, Sibi (2010) exhorte que la relation pédagogique soit une occasion pour l'enseignant d'être une personne amicale, mais pas à vouloir devenir l'ami des apprenants.

Dimension soutien de la relation pédagogique

La dimension soutien renvoie aux gestes que pose l'enseignant pour aider les apprenants dans leurs apprentissages et qui contribuent à leur réussite en général. Elle est le reflet des compétences professionnelles perçues quant à l'efficacité de l'enseignant pour organiser, planifier et gérer les activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les interactions en classe (Van Herpen et al, 2019). Elle témoigne d'un enseignant qui encourage ses apprenants, garde un esprit ouvert, est créatif, intéressant, accessible, fait preuve d'une personnalité agréable, se soucie de la réussite des apprenants et est juste envers eux. Dans le contexte de la mesure de la relation pédagogique, les chercheurs ne considèrent pas seulement la connaissance qu'a l'enseignant de sa matière, mais s'intéressent à la façon dont il s'y prend pour la rendre accessible et intéressante aux yeux des apprenants. À ce propos, les écrits mentionnent l'importance des habiletés de communication de l'enseignant, sa disponibilité et sa volonté à répondre clairement et promptement aux questions des apprenants, son effort d'explicitation des exigences quant aux travaux à réaliser ainsi que l'établissement d'attentes élevées, mais现实的 (Hagenaueur et Volet, 2014). En effet, les apprenants apprécient les occasions qui leur sont offertes pour relever des défis et se sentir stimulés sur le plan intellectuel. Cependant, pour cela, ils doivent pouvoir compter sur un environnement d'apprentissage agréable, aidant et sécuritaire afin de se sentir à l'aise et en confiance (Tinto, 2017). Ces conditions inhérentes à la dimension soutien peuvent avoir une incidence positive sur les apprenants, notamment sur leur sentiment d'appartenance au groupe, au programme ou à l'établissement, sur leur sentiment d'auto-efficacité ainsi que sur la perception de la valeur ou la pertinence de la matière (Zepke, 2015). Par ailleurs, Karpouza et Emvalotis (2019) font valoir que certains construits de la dimension soutien ne lui sont pas exclusifs. Ils évoquent, entre autres, le construit d'« approachability », qui se retrouve aussi dans la dimension affective. Lorsque les comportements de l'enseignant, comme celui de demeurer en classe pour discuter avec des apprenants, concernent la matière du cours, ce construit sera considéré dans la dimension soutien.

La relation pédagogique comme un concept unidimensionnel

Bien qu'elle ne soit pas directement ressortie de notre revue de littérature, étant trop récente pour figurer parmi les études les plus citées, la thèse de doctorat de Barch (2015) s'est également avérée très pertinente, compte tenu de notre objectif de recherche. En effet, Barch s'est intéressé aux différentes représentations que les étudiants se font de leurs relations avec les enseignants.

Cette recherche cite ainsi certaines études issues de programmes de recherches ayant éventuellement produit plusieurs des échelles préalablement identifiées (Barch cite notamment certains ouvrages plus anciens des équipes de Ryan et de Pianta). Il se démarque cependant par son inclusion de recherches portant sur les relations interpersonnelles en général, recherches qui étaient systématiquement éliminées de notre revue de littérature, ne portant pas spécifiquement sur le contexte scolaire. Pour sa recherche, Barch s'est donc tourné vers des échelles produites et utilisées en contexte scolaire, mais en a vérifié la validité en contexte postsecondaire. Cela dit, les étudiants devaient tout de même répondre au questionnaire en se référant à un enseignant qu'ils ont eu au secondaire. Quoi qu'il en soit, la recherche de Barch se veut l'une des plus complètes sur la relation pédagogique puisqu'il a réuni les 170 items provenant de 14 échelles différentes à l'intérieur d'un même questionnaire. Ces items proviennent des 14 échelles suivantes (nombre d'items entre parenthèses) : Classroom Life Measure (8); Student Classroom Environment Scale (7); Developmental Studies Center Student Questionnaire (20); Inventory of Parent and Peer Attachments (25); School Utilization and Teacher Emulation (7); Research Assessment Package for Schools (4); Teachers as Social Context (14); Sense of Relatedness (4); Emotional Reliance Questionnaire (7); Basic Need Satisfaction in Relationships (3); Need for Relatedness Scale (10); Student Teacher Relationship Scale (16); Young Children's Appraisals of Teacher Support (27); Psychological Sense of School Membership (18).

Par ailleurs, ces analyses font ressortir que les 170 items forment cinq dimensions générales de la relation pédagogiques : 1) Pedagogical Caring (bienveillance pédagogique); 2) Caring School Community (communauté scolaire bienveillante); 3) Relatedness (identification); 4) Closeness, Conflict and Dependency (proximité, conflit et dépendance); 5) Sense of belonging (sentiment d'appartenance) qui peuvent être précisées. Malgré l'inclusion de ces cinq dimensions dans son modèle de la relation pédagogique, Barch (2015) remarque que plus de la moitié des 14 échelles d'où proviennent ces différents items ont été en mesure d'obtenir des résultats intéressants tout en résumant la relation pédagogique par un seul facteur. En effet, une analyse factorielle a révélé que les 170 items formant ces cinq dimensions pouvaient être résumés en une seule échelle de 65 items ($\lambda \geq .800$), sans pour autant affecter la validité du questionnaire. De plus, il constate que les échelles à un seul facteur semblent, de façon générale, posséder un meilleur pouvoir prédictif ainsi qu'une meilleure validité interne, c'est notamment le cas de l'échelle Psychological Sense of School Membership. Ses résultats viennent ainsi confirmer les observations effectuées préalablement par Ryan et Wilson (2014) Meyerberg et Legg (2015) ainsi que Hagenauer et Volet (2014), voulant que la relation pédagogique soit un phénomène possiblement mieux décrit à l'aide

d'un faible nombre de facteurs plus généraux plutôt que d'une multitude d'échelles complexes et possiblement plus hétérogènes.

Les écueils associés aux mesures autorapportées de la relation pédagogique

Une revue systématique de la littérature réalisée par Phillippo et al. (2017) a identifié 128 articles scientifiques qui relataient avoir utilisé un instrument autorapporté pour mesurer ou évaluer la relation pédagogique en contexte primaire et secondaire. Une analyse préliminaire les a menés à ne retenir que 66 articles qui répondaient à leurs critères de sélection. Étant donné que certains des articles avaient eu recours au même instrument, leur corpus final a permis de répertorier 49 instruments différents. Leur analyse a permis de constater que sur les 66 études recensées, 45 % d'entre elles ne faisaient aucune mention d'un quelconque processus de validation de l'instrument. Pour les autres, uniquement 36 % d'entre elles avaient étayé de manière détaillée le processus de validation. Ces auteurs rappellent l'importance de s'intéresser au processus de validation ainsi qu'aux qualités métrologiques des instruments de mesure, particulièrement pour les questionnaires autorapportés. La rédaction des items devant se faire avec circonspection pour s'assurer de la spécification et la validité des construits et pour que le langage utilisé reflète le phénomène à l'étude. En effet, une compréhension erronée des items par les répondants peut mettre en jeu la validité de construit (Tourangeau et Bradburn, 2010). Ces auteurs recommandent d'éviter l'utilisation de mots qui peuvent avoir un sens ambigu, qui exige que les répondants en infèrent le sens approprié. Ils déconseillent également l'utilisation de la forme négative pour la rédaction des items, car leur interprétation est plus difficile.

Un autre aspect problématique relevé dans l'analyse de Phillippo et al. (2017), concerne la terminologie employée pour désigner les construits à l'étude. En plus de la grande diversité d'instruments de mesure utilisés, ils constatent que plusieurs chercheurs décident d'attribuer eux-mêmes un vocable aux construits inhérents à l'instrument de mesure, sans égard de l'existence de ce vocable pour désigner un tout autre construit, ce qui peut parfois porter à confusion. Qu'en est-il alors de la spécificité des construits et, par conséquent, de la validité de l'instrument de mesure proposé? À ce sujet, en 2015, le Conseil national de la mesure en éducation aux États-Unis a exhorté les chercheurs à prendre les mesures nécessaires pour minimiser les sources potentielles d'invalidité dans les recherches, notamment en portant une attention particulière au moment de la conception des outils de cueillette de données. Enfin, il est nécessaire de tenir compte du contexte culturel dans lequel est utilisé le questionnaire pour éviter les biais culturels liés à l'interprétation des items par les répondants.

CONCLUSION

Un vaste corpus de recherche affirme que la qualité de la relation pédagogique s'avère un facteur significatif et aux multiples incidences positives pour l'apprentissage et la vie académique des apprenants. Ce sont les recherches en contexte scolaire qui dominent en nombre ce champ d'études, celles menées en contexte postsecondaire demeurent à ce jour peu nombreuses. Par ailleurs, on constate un manque de consensus sur la manière de concevoir le concept de relation pédagogique. Certains auteurs la conçoivent en tant qu'entité multidimensionnelle (Phillippo et al., 2017), tandis que certains croient qu'elle est bidimensionnelle (Ang, 2005). Quant à Barch (2015), ses résultats suggèrent qu'il s'agit plutôt d'un construit unidimensionnel. Il y a également une remise en question des questionnaires ayant un nombre élevé d'items. Cette diversité de points de vue met en lumière l'absence d'une théorie générale consensuelle quant au concept de la relation pédagogique, qui serait notamment utile pour une définition plus précise du concept et une discrimination plus fine des divers construits proposés pour la mesurer, notamment en contexte postsecondaire. D'autant plus que la majorité des chercheurs ont presque exclusivement recours à des questionnaires autorapportés pour mesurer la relation pédagogique. Bien que les données autorapportées soient considérées comme une source empirique fiable et pertinente pour l'étude de phénomènes culturels comme la relation pédagogique, il est recommandé de prendre les mesures nécessaires pour s'assurer de la validité de l'instrument afin de minimiser les sources potentielles d'invalidité (Alwin, 2010). Cela mènerait vers la conception d'instruments de mesure valides sur les plans scientifique, métrologique et culturel. On pourrait également envisager d'autres méthodes que le questionnaire autorapporté pour mesurer la relation pédagogique, par exemple les entrevues, les entretiens d'explicitation, les grilles d'observations utilisées en salle de classe, pour les cours à distance en modalité synchrone ou asynchrone ou encore avec des enregistrements vidéo. Cela dit, il serait pertinent de poursuivre les recherches pour vérifier si la relation pédagogique, notamment en contexte postsecondaire, devrait être considérée comme un construit multifactoriel ou unifactoriel. Les futures recherches devraient également investiguer davantage les dimensions qu'ont fait ressortir les travaux de Barch (2015) et les valider en contexte postsecondaire.

RÉFÉRENCES

- Alwin, D. F. (2010). How good is survey measurement? Assessing the reliability and validity of survey measures. Dans P. V. Mardsen & J. D. Wright (dir.), *Handbook of survey research* (2nd ed., p. 405-436). Emerald Group.
- 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. <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74>
- Barch, J. C. (2015). On Measuring student-teacher relationships: *Sorting out predictors, outcomes, and schematic structure of students' internal relationship representations*. Thèse de doctorat, Université de l'Iowa.
- Bernstein-Yamashiro, B., et Noam, G. G. (2013). Special Issue: Teacher-student relationships: Toward personalized education. *New Directions for Youth Development*, 137.
- Boumard, P. (2011) La juste place du maître dans le dispositif de la pédagogie institutionnelle. Dans C. Xypas, M. Fabre, R. Hétier, (dir.). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation* (43-56). De Boeck
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., et Saville, B. K. (2002). Elements of master teaching. Dans S. F. Davis & W. Buskist (Ed.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27-39). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chory, R. M., et Offstein, E. H. (2018). Too close for comfort? Faculty-student multiple relationships and their impact on student classroom conduct. *Ethics & Behavior*, 28(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/10508422.2016.1206475>
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213. <https://doi.org/10.1177/01614681091100108>
- Cooper, K., et Miness, A. (2014). The co-creation of caring student-teacher relationships: Does teacher understanding matter? *The High School Journal*, 97, 264-290. <https://doi.org/10.1353/hsj.2014.0005>
- Cox, B., McIntosh, K., Terenzini, P., Reason, R. et Lutovsky, B. (2010). Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping faculty-student interaction outside the classroom. *Research in Higher Education*, 51(8), 767-788. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9178-z>
- Creasey, G., Jarvis, P., et Knapcik, E. (2009). A measure to assess student-instructor relationships. *International journal for the scholarship of teaching and learning*, 3(2), 1-9. <https://doi.org/10.20429/ijstot.2009.03214>
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd Ed., p. 125-153). Wiley.
- Ei, S., et Bowen, A. (2002). College students' perceptions of student-instructor relationships. *Ethics and Behavior*, 12, 177-190. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1202_5
- Frymier, A.B., Wanzer, M.B., et Wojtaszczyk, A.M. (2008). Assessing students' perception of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/03634520701687183>
- Garza, R. (2009). Latino and white high school students' perceptions of caring behaviors. *Urban Education*, 44, 297-321. <https://doi.org/10.1177/0042085908318714>
- Gorham, J., & Christophe, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication education*, 39(1), 46-62. <https://doi.org/10.1080/03634529009378786>
- Gowing, A. (2019). Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 64-77. <https://doi.org/10.5384/bpsep.2019.36.2.64>

Étude des outils pour mesurer la relation pédagogique en vue d'une utilisation...

- Hagenauer, G., et Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hamre B. K., Pianta R. C., Downter 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. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Horwath, A. O., et Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 223. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.223>
- Houssaye, J. (2007). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (6e édition). ESF.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01714.x>
- Infante, D. A., et Wigley III, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communications Monographs*, 53(1), 61-69. <https://doi.org/10.1080/03637758609376126>
- Karpouza, E. et Emvalotis, A. (2019). Exploring the teacher-student relationship in graduate education: a constructivist grounded theory. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1468319>
- Keeley, J., Smith, D., et Buskist, W. (2006). The teacher behaviors checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33(2), 84-91. https://doi.org/10.1207/s15328023top3302_1
- 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.
- Kozanitis, A. et Latte, K. (2017). Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire : une revue de la littérature. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34811/kozanitis-latte-influence-relation-pedagogique-motivation-scolaire-postsecondaire-article-acfas-2017.pdf>
- Kuh, G. D., et Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24, 309-332. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Wipf and Stock Publishers.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3 e édition, Montréal, Guérin.
- Meyerberg, J.M. et Legg, A. M. (2015). Assessing professor-student relationship using self-report scales. Dans *A Compendium of scales for use in the scholarship of teaching and learning*. Rajiv S. Jhangiani, Jordan D. Troisi, Bethany Fleck, Angela M. Legg, Heather D. Hussey (dir). Society for the teaching of psychology.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture and teaching: Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Pennington, J. L., Brock, C.H., et Ndura, E. (2012). Unraveling the threads of white teachers' conceptions of caring: Repositioning white privilege. *Urban Education*, 47, 743-775. <https://doi.org/10.1177/0042085912441186>

- Phillippo, K., Conner, J., Davidson, S., et Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record*, 119(9), 142.
- Pianta, R. C., Hamre, B., et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, pp. 199-234). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Pianta, R., et Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Richmond, A.S., Berglund, M.B., Epelbaum, V.B. et Klein, E.M. (2015). A+ (b1) professor-student rapport + (b2) humor + (b3) student engagement = (Y) student ratings of instructors. *Teaching of Psychology*, 42(1), 119-125.
- Rogers, D.T. (2012). The Learning Alliance Inventory: Instrument Development and Initial Validation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), Article 9. <https://doi.org/10.20429/ijstot.2012.060109>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., et 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. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- 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.
- Ryan, R., et Wilson, J. H. (2014). Professor-Student Rapport Scale: Psychometric properties of the brief version. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(3), 64-74. <https://doi.org/10.14434/josot.v14i3.5162>
- Schneider, M. et Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Sin, C. et Soares, D. (2017). Disciplinary differences in university teaching. Dans N. Teixeira, P., Shin, J. Cheol Amaral, A., Bernasconi, A., Magalhaes, A., Kehm (dir.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (p. 1-5). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Students Retention: Research, Theory, and Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tourangeau, R., et Bradburn, N. M. (2010). The psychology of survey response. Dans P. V. Mardsen et J. D. Wright (dir.), *Handbook of survey research* (2nd ed., p. 315-346). Emerald Group.
- Van Herpen, S., Meeuwisse, M., Hofman, A. et Severiens, S. (2019). A head start in higher education: the effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Studies in Higher Education*, 45(4), 862-877. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>.

- Walker, C. et Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.013>
- Wilson, J. H. et Ryan, R. G. (2013). Professor-Student Rapport Scale: Six items predict student outcomes. *Teaching of Psychology*, 40, 130-133. <https://doi.org/10.1177/009862831247503>
- Wilson, J. H., Ryan, R. G., et Pugh, J. L. (2010). Professor-student rapport scale predicts student outcomes. *Teaching of Psychology*, 37(4), 246-251. <https://doi.org/10.1080/00986283.2010.510976>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., et van Tartwijk, J. W. F. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. Dans C. Evertson et C. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wubbels, T., Créton, H. A., et Hooymayers, H. P. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/0261976870100110>
- Xypas, C., Fabre, M. et Hétier, R. (2011). *Le tiers éductif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. De Boeck.
- Yin, H., González, C. et Huang, S. (2018). Undergraduate students' approaches to studying and perceptions of learning context: a comparison between China and Chile, *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1530-1544. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1494142>
- Zepke, N. (2015). Student engagement research: Thinking beyond the mainstream. *Higher Education Research and Development*, 34(6), 1311-1323. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1024635>
- Zepke, N., et Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: 'Soft' outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15, 661-673. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.522084>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., et Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_

ANASTASSIS KOZANITIS est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, où il s'est spécialisé en pédagogie universitaire. Il détient une maîtrise dans le même domaine de l'Université Laval, ainsi qu'un baccalauréat en psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses domaines d'intérêt sont la motivation scolaire et l'engagement cognitif, les stratégies d'apprentissage actif, la gestion de classe et les innovations pédagogiques en contexte universitaire. Il est actuellement professeur au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Pendant plus de 10 ans, il a travaillé comme conseiller pédagogique au Bureau d'appui pédagogique de Polytechnique Montréal. Il est également consultant international où il offre un accompagnement pour développer des cursus basés sur les compétences. kozanitis.anastassis@uqam.ca

PATRICE FARAND est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et d'un baccalauréat en génie chimique de Polytechnique Montréal. Il est actuellement maître d'enseignement et responsable du programme de baccalauréat en génie chimique à Polytechnique Montréal. Il est aussi titulaire d'une Chaire en enseignement et apprentissage du génie. Ses domaines d'intérêt sont l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, le développement de programmes de formation en enseignement supérieur, les stratégies d'apprentissage actif et la relation pédagogique. patrice.farand@polymtl.ca

FRANÇOIS THIBAULT est étudiant au doctorat à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. thibault.francois.2@uqam.ca

ANASTASSIS KOZANITIS holds a doctorate in educational sciences from the Université de Montréal, where he specialized in university pedagogy. He holds a master's degree in the same field from Université Laval, as well as a bachelor's degree in psychology from the Université du Québec à Rimouski. His areas of interest are academic motivation and cognitive engagement, active learning strategies, classroom management, and pedagogical innovations in university contexts. He is currently a professor in the Didactics Department of the Université du Québec à Montréal. For more than 10 years, he worked as an educational advisor in the educational support office of Polytechnique Montréal. He is also an international consultant where he provides support to develop skills-based curricula. kozanitis.anastassis@uqam.ca

PATRICE FARAND holds a master's degree in educational sciences from the Université de Montréal and a bachelor's degree in chemical engineering from Polytechnique Montréal. He is currently a teaching professor and head of the bachelor's program in chemical engineering at Polytechnique Montréal. He also holds a Chair in Engineering Teaching and Learning. His areas of interest are the evaluation of learning in a skills-based approach, the development of training programs in higher education, active learning strategies, and pedagogical relationships. patrice.farand@polymtl.ca

FRANÇOIS THIBAULT is a Ph.D. student in the Faculty of Education at the Université du Québec à Montréal. thibault.francois.2@uqam.ca