UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

Les facteurs d'influence et savoirs professionnels dans la création de la relation maître-élève de l'enseignant en formation professionnelle : facilitateurs, obstacles et défis

par

Martin St-Pierre

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.a.) en Éducation

Québec, Canada

©Martin St-Pierre, 2021

« Une vie n'a d'importance que si elle a de l'impact sur une autre vie. »

Jackie Robinson

REMERCIEMENTS

Réaliser une maîtrise ne se fait pas sans soutien. Le soutien des gens qui nous entoure est primordial. En ce qui me concerne, mes premiers remerciements vont à ma conjointe Chantale. Tes mots et tes encouragements, souvent quotidiens, m'ont permis de me rendre à la fin de ce long processus.

Merci à mesdames Sandra Coulombe et Manon Doucet de m'avoir pris en charge afin de mener à bien ce projet de recherche. Votre dévouement à la fin de ce marathon a été inspirant. Merci aussi de m'avoir éclairé dans mes longues périodes de noirceur. À madame Josée Allaire, merci pour votre dévouement, votre positivisme envers nous prouve que vous avez à cœur la réussite des étudiants.

Merci aux 10 participants que j'ai eu à rencontrer afin de faire la lumière sur mes interrogations. Vous m'avez offert votre temps, mais surtout vos confidences. J'avais semé des graines d'interrogation et vous m'avez aidé à faire croître les réponses. Je me considère chanceux d'avoir fait votre connaissance. Votre dévouement, votre enthousiasme quand vous m'avez parlé de votre métier antérieur, mais surtout la passion de votre métier d'enseignant a été très inspirantes. Continuez d'outiller nos futures générations!

Finalement, un merci spécial à certains de mes anciens enseignants et enseignantes. Je me suis toujours demandé pourquoi vous m'aviez marqué plus que d'autres. Il s'agit de la relation que vous vous efforciez de développer avec nous, vos élèves. Monsieur Goulet, mon premier directeur d'école, madame Goulet, messieurs Dion, Gloutner, Morin, Fradette et Cloutier, vous avez fait, sous une forme ou une autre, une différence dans ma vie. Maintenant que je suis enseignant, vous continuez de m'inspirer dans ma profession.

À mon garçon Loïc, peu importe le chemin que tu prendras dans le futur, place toujours l'humain avant tout.
Merci à tous

RÉSUMÉ

La relation que développe professionnellement un enseignant envers ses élèves est un aspect important dans sa tâche. Les effets de cette relation, qu'elle soit positive ou négative, ne sont plus à démontrer (Hamre & Pianta, 2005; Rousseau, Deslandes & Fournier, 2009; Fortin, Plante & Bradley, 2011; Desrosiers, Japel, Singh & Tétreault, 2012; Doucet, Maltais & Pouliot, 2017). Elle peut surtout s'avérer aussi un levier important menant à la réussite scolaire des élèves (Fortin *et al.*, 2011).

Mais qu'en est-il de cette relation entre enseignant et élève en formation professionnelle? Plusieurs facteurs d'influence peuvent jouer un rôle important dans le développement de la relation maître-élève en formation professionnelle. En effet, la professionnalisation vers la carrière d'enseignant est complexe et il s'avère que beaucoup de questions demeurent en suspens (Gaudreault, 2011, Gagné, 2015). Peut-on alors analyser les facteurs d'influence en matière de relation entre l'enseignant en formation professionnelle et ses élèves?

La problématique fait état de la réalité de l'enseignant en formation professionnelle ainsi que celle des élèves (Deschenaux & Roussel, 2010a; Beaucher, Coulombe, Murphy, Gagnon, Doucet & Maltais, 2020). Les enseignants aussi bien que les élèves arrivent dans un milieu scolaire avec une expérience importante. Dans le cas de l'enseignant, il s'agit de son expérience personnelle et professionnelle liée à son métier antérieur. Sachant que la relation maître-élève est importante (Fortin *et al.*, 2011), quels sont alors ses éléments facilitateurs, ses obstacles et ses défis?

C'est grâce à une recherche qualitative avec entretiens semi-dirigés que la lumière sur ce questionnement a pu être faite (L'Écuyer, 1987, 1990; Savoie-Zajc, 2011). Il en ressort que l'expérience antérieure est un élément facilitateur important au même titre que la formation universitaire. Les obstacles sont multiples, souvent causés par un manque d'expérience du métier d'enseignant et une formation universitaire non achevée. Finalement, les défis demeurent présents en raison, entre autres, des réalités étudiantes de plus en plus complexes.

LA TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

RÉSUMÉ iv

LA LISTE DES TABLEAUX viii

LA LISTE DES FIGURES ix

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE 2

1. UN BREF HISTORIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE 2

2. LA VALORISATION LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC 4

3. LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE 5

3.1 L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE: UN ATOUT 9

3.2 L'IMPORTANCE DES SAVOIRS ISSUS DE L'EXPÉRIENCE DU MÉTIER DE L'ENSEIGNANT 11

3.3 LE CHOC DE L'ARRIVÉE DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT 14

3.4 L'ÉLÈVE EN FORMATION PROFESSIONNELLE 17

4. LA RECENSION DES ÉCRITS À PROPOS DE LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE 19

4.1. LE RENDEMENT ACADÉMIQUE POSITIF CAUSÉ PAR LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE 21

4.2 LES RECHERCHES SUR LES ASPECTS PSYCHOSOCIAUX LIÉS À LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE 22

4.3. LES RECHERCHES SUR LES EFFETS LIÉS À UNE RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE ANÉMIQUE 23

4.4 L'IMPORTANCE DE LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE SUR LA MOTIVATION DE L'ÉLÈVE 25

4.5. L'INFLUENCE DE L'ORGANISATION SCOLAIRE DANS LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE 26

5. LE PROBLÈME DE RECHERCHE 28

6. LES QUESTIONS DE RECHERCHE 31

7. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE 31

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE 32

1. LA DESCRIPTION DE LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE 32

2. LES ASPECTS AFFECTIFS CHEZ L'ÉLÈVE 34

3. LES FACTEURS D'INFLUENCE LIÉS À L'ENSEIGNANT 36

4. LE RÔLE DE L'ÉLÈVE DANS LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE 49

5. LES FACTEURS D'INFLUENCE LIÉS AU MILIEU SCOLAIRE 51

6. LES FACTEURS D'INFLUENCE LIÉS AUX SAVOIRS D'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNANT 52

6.1 LE CONCEPT DE SAVOIRS PROFESSIONNELS 53

6.2 L'ORIGINE DES SAVOIRS D'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNANT 55

6.3 Le savoir savant ou scientifique 59
6.4 Le savoir appliqué 60
6.5 Le savoir artisan 61
6.6 Le savoir d'expérience 62
6.7 Les savoirs enseignants 64
7. Le rôle de l'expérience dans la relation maître-élève 66
8. La synthèse 67

TROISIÈME CHAPITRE
CADRE MÉTHODOLOGIQUE 71
1. Approche méthodologique 71
1.1 Type de recherche 72
2. Processus de recherche qualitative/interprétative 74
2.1 Les participants 74
2.2 Les outils de collecte de données 76
2.3 Déroulement et thèmes abordés durant la collecte de données 79
2.4 Éthique 82
2.5 Traitement et analyse des données 85
2.6 Le journal de bord 87
2.7 La triangulation 88

QUATRIÈME CHAPITRE
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 90
1. Description sommaire du groupe de participants 93
2. Bloc 1 : expériences professionnelles (références d'origine) 95
3. Bloc 2 : changement de carrière 96
4. Bloc 3 : la relation maître-élève 97
4.1 Définition de la relation maître-élève selon les participants 98
4.2 Les stratégies de mise en place d'une relation maître-élève 100
5. Bloc 4 : les facteurs d'influence 103
5.1 Les savoirs liés au métier antérieur 103
5.2 Les valeurs personnelles et professionnelles de l'enseignant 105
5.3 Les facteurs d'influence connexes à l'enseignant 108
5.4 Les obstacles liés à la création de la relation maître-élève 113
5.5 L'arrivée dans la profession 113
5.6 La proximité avec l'élève 114
5.7 L'impact de la formation universitaire 118
6. Bloc 5 : la réalité actuelle 120

6.1 Les bienfaits de la relation maître-élève 120
6.2 Les effets sur l'élève 121
6.3 Les effets sur les enseignants 122
7. la relation maître-élève: les défis 123

CINQUIÈME CHAPITRE
DISCUSSION 126
1. l'expérience professionnelle : issue du métier d'origine 129
2. le changement de carrière 130
3. la relation maître-élève 131
4. les facteurs d'influence 132
4.1 L'organisation scolaire 134
4.2 Les éléments facilitateurs 135
4.3 Un respect mutuel 136
4.4 L'ouverture d'esprit 137
4.5 L'importance de l'expérience du métier antérieur 138
4.6 Les valeurs personnelles et professionnelles 139
5. les obstacles 140
5.1 L'hétérogénéité des élèves 141
5.2 L'insertion professionnelle prématurée 142
5.3 L'environnement organisationnel 144
6. les défis 145

CONCLUSION 148
1. la limite des résultats de la recherche 151
2. les retombées et implications de la recherche 152

BIBLIOGRAPHIE 155
Annexe A - Certification du groupe éthique de la recherche 166
Annexe B - Certification d'approbation éthique 169
Annexe C - Lettre aux directions de centre de formation professionnelle 171
Annexe D - Lettre d'invitation aux participants | Lettre d'informations pour le participant 173
Annexe E - Formulaire du participant 175
Annexe F - Lettre d'information au participant et signature de consentement 177
Annexe G - Canevas d'entretien 183
Annexe H - Tableau 11 La catégorisation des données d'entretien 190

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les étapes d'un processus de transition selon Balleux (2011) 7

Tableau 2 La création d'un climat motivationnel en classe selon Brophy (1987). 39

Tableau 3 Le parcours d'un enseignant au secteur général (Riopel, 2006; Deschenaux, Roussel & Boucher, 2008) 54

Tableau 4 Thèmes de l'entretien individuel semi-dirigé 81

Tableau 5 La synthèse des thèmes de l'entretien individuel semi-dirigé 92

Tableau 6 Description des participants..... 94

Tableau 7 Les composantes de la relation maître-élève en formation professionnelle 100

Tableau 8 Les stratégies de construction, maintien et consolidation de la relation maître-élève..... 102

Tableau 9 Les facteurs d'influence liés à l'enseignant..... 107

Tableau 10 Les obstacles de l'enseignant en formation professionnelle liés à la relation maître-élève..... 117

Tableau 11 Catégorisation des données d'entretien 191

LA LISTE DES FIGURES

Figure 1 Parcours académique obligatoire lié aux critères d'embauche d'un enseignant en formation professionnelle selon le gouvernement du Québec (2018) 10

Figure 2 Les savoirs de l'enseignant (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Van der Maren, 1993; Bourdoncle, 1994; Morales, 2016) 63

Figure 3 Les facteurs d'influence de la relation maitre-élève 69

Figure 4 Les facteurs d'influence de la relation maître-élève (Blocs de l'entretien individuel semi-dirigé) 80

Figure 5 Le retour sur les facteurs d'influence de la relation maître-élève 128

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La relation que développe un enseignant avec ses élèves revêt un aspect important dans la tâche enseignante. Cette relation se veut un lien mis en place par l'enseignant et qui aura comme effet d'ouvrir des canaux de communication entre lui et ses élèves. Ces canaux de communication peuvent alors faire apparaître un grand nombre de bienfaits pour l'enseignant ainsi que pour l'élève (Doré-Coté, 2007; Fortin *et al.* 2011; Desrosiers *et al.*, 2012).

La formation professionnelle se démarque par ses particularités. Elle se caractérise par l'aspect unique de ses enseignants. En effet, il s'agit d'un groupe d'enseignants qui suive un parcours professionnel vers le métier d'enseignant atypique (Boucher, 2004; Balleux, 2006; Balleux, 2011; Gaudreault, 2011; Deschenaux & Tardif, 2014; Gagné, 2015; Gagnon, Coulombe & Dionne, 2016). Les élèves qui forment les groupes de la formation professionnelle peuvent aussi arriver avec leurs réalités qui parfois s'avèrent complexes et elle peut aussi devenir, pour un enseignant en formation professionnelle, un défi important (Marcotte, Fortin & Cloutier, 2007; Espinosa, 2020; Beaucher *et al.*, 2020; Mazalon & Dumont, 2020). Il devenait intéressant de savoir de quelle manière un enseignant en formation professionnelle ayant peu de connaissances sur le métier d'enseignant arrive à établir une relation avec ses élèves.

C'est à l'aide d'une collecte de données par des entretiens semi-dirigés que cette recherche identifiera les facteurs d'influence et les savoirs professionnels utilisés par l'enseignant en formation professionnelle afin de mettre en place une relation maître-élève. La recherche permettra de répondre à la question de recherche suivante : quels sont les facteurs et les savoirs issus du métier d'origine susceptible d'influencer la relation maître-élève chez l'enseignant en formation professionnelle?

Quels sont les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis à la création d'une relation maître-élève?

PREMIER CHAPITRE
PROBLÉMATIQUE

Avant d'aborder le sujet de la relation que l'enseignant en formation professionnelle développe avec ses élèves, il est impératif de saisir le contexte de la formation professionnelle. Ce premier chapitre permet de comprendre les bases de ce qui a créé la réalité actuelle de l'enseignant en formation professionnelle, à partir d'une perspective historique. Il fait aussi état des mouvements de valorisation de la formation professionnelle depuis les 30 dernières années et brosse un portrait des enseignants en formation professionnelle et de leur réalité. Il est aussi question des caractéristiques des élèves de ce secteur de formation. À tout cela s'ajoute une recension des écrits portant sur la relation maitre-élève. Le chapitre se termine en faisant ressortir l'objet d'étude principal, en posant une question de recherche relative à la relation maitre-élève en formation professionnelle et en donnant une orientation claire au projet à l'aide d'objectifs de recherche.

1. UN BREF HISTORIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation professionnelle connaît ses balbutiements au début des années 40 et est mise en place par le gouvernement québécois afin de structurer la formation technique de ceux qui désiraient prendre cette voie scolaire, mais aussi afin de combler des besoins grandissants de main-d'œuvre spécialisée. L'arrivée de métiers plus techniques et complexes ainsi que l'établissement au Québec de multinationales venues de l'étranger a forcé la main-d'œuvre à trouver des moyens de se qualifier davantage selon les exigences de l'industrie (Charland, 1982; Gagnon *et al.*, 2016).

Au cours de la deuxième partie du 19^{e} et au début du 20^{e} siècle, remplaçant l'école traditionnelle, des écoles techniques rendent accessibles deux types de diplômes, le premier « le diplôme de technicien » est remis selon le dossier académique, les origines sociales et si le comité de sélection croit que le candidat a le potentiel éventuel d'obtenir des postes intermédiaires dans l'industrie. Puis, pour des

candidats n'ayant pas été sélectionnés, les plus « manuels », comme ils étaient appelés, il y a une autre possibilité, celle d'acquérir un certificat de métier avec mention du métier en question, par exemple menuisier, électricien, etc. Nous avons donc, dès lors, une structure mieux définie pour l'enseignement technique (Charland, 1982).

Dans les années soixante, une sérieuse restructuration s'impose pour la formation de la main-d'œuvre québécoise. C'est pourquoi le gouvernement met en place un comité d'étude sur la formation technique et professionnelle, il s'agit du Comité Tremblay (Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, 1962). L'objectif de ce comité est de restructurer ce système d'éducation relativement nouveau et ainsi uniformiser l'enseignement de ces centres « d'apprentissage » faisant face à de sérieux problèmes d'abandon scolaire.

Le Comité Tremblay confirme, par la même occasion, l'importance d'une pédagogie spécifique à la formation professionnelle, acceptant ainsi les réflexions de responsables de l'éducation de l'époque d'après-guerre attribuant à la formation professionnelle son caractère propre, donc une approche pédagogique spécifique à ce type d'enseignement. En 1963, le rapport Parent, à son tour, propose de grands changements en éducation. À partir de cette période se met en branle, dans le système d'éducation au Québec, un tout nouveau système d'établissements d'enseignement spécifique. C'est donc la création du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1963), des cégeps (1966), des polyvalentes (1967) et des centres de formation professionnelle annexés aux polyvalentes (1968). C'est toutefois en 1986 que le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) structure tel que nous la connaissons aujourd'hui, la formation professionnelle (MEQ, 1986; Deschenaux, Roussel & Boucher, 2008; Solar-Pelletier, 2016).

L'ère du système d'apprentissage en entreprise étant pratiquement révolue, ces changements permettent à tous d'être bien formés pour faire face au développement

industriel que le Québec s'apprête à vivre (Charland, 1982; CSE, 1992; Landry & Mazalon, 1995; Robert & Tondreau, 1997; Solar, 2005).

2. LA VALORISATION LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

La formation professionnelle demeure une avenue académique très peu valorisée par les jeunes et leurs parents ainsi que par beaucoup d'employeurs pendant une très longue période de temps (Hardy & Maroy, 1995; Deschenaux & Roussel, 2010a). Afin de contrer ce phénomène de dévalorisation de la formation professionnelle et de la baisse importante de ses effectifs, le gouvernement du Québec met en oeuvre plusieurs campagnes de sensibilisation liées aux bienfaits de la formation professionnelle. De la fin des années 80 au milieu des années 90, plusieurs plans d'action sont mis en place afin de rendre la formation professionnelle moins marginale. Ces importants efforts ont fini par donner un certain succès (Gagnon *et al.*, 2016 ; Beaucher *et al.*, 2020).

Soucieux d'assurer la qualité de l'enseignement en formation professionnelle et de valoriser ce secteur de l'éducation, en 2001, le ministère de l'Éducation du Québec publie une adaptation du référentiel de compétences pour la formation en enseignement spécialement dédiée et conçue pour les enseignants en formation professionnelle actifs et ceux à venir. Ce document s'intitule : *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations, les compétences professionnelles.* À partir de ce moment, ce référentiel de 12 compétences, originalement appliquées à la formation générale à l'enseignement, est mis en place également pour la formation professionnelle. En 2020, le gouvernement du Québec actualise les deux référentiels de compétence professionnelle pour ne faire qu'un document qui englobe l'enseignement au primaire, au secondaire, aux adultes et à la formation professionnelle, il s'agit du *Référenciel de compétences professionnelles : Profession enseignante* (MEQ, 2001; 2020).

Il s'agit d'un document qui a entre autres comme objectif la valorisation professionnelle. Celle-ci se construira grâce à la qualification plus adéquate et la mise à jour de ces enseignants avec un statut particulier. Toutefois, bien qu'un référentiel de compétences pour l'enseignement en formation professionnelle a été mis en place et actualisé, les enseignants en formation professionnelle demeurent avec des caractéristiques professionnelles qui leur sont propres. (MEQ, 2001; Gagnon *et al.*, 2016).

3. LE PROFIL DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE

La provenance des enseignants en formation professionnelle fait partie d'une des particularités importantes de ce milieu scolaire. Ces enseignants sont issus habituellement de secteurs professionnels qui leur sont propres et de métiers qu'ils pratiquent depuis plusieurs années (Balleux, 2006, 2011).

Donc, dès leur insertion professionnelle, ces personnes sont confrontées à des changements majeurs que Deschenaux & Roussel (2010a) qualifient de « bouleversements ». Ces changements professionnels sont radicaux, tant par rapport à leur rôle professionnel qu'à l'environnement de travail dans lequel ils vont œuvrer (Boucher, 2004; Deschenaux & Roussel, 2010a).

Décrivant ces bouleversements, Deschenaux & Roussel (2010a) désignent ces événements comme étant marquants, souvent dominés par un niveau d'intensité élevé. Pour bien décrire la situation, en devenant enseignants, ceux-ci changent leur trajectoire professionnelle, ce qui s'avère être une nouvelle réalité, étant donné que cette trajectoire avait été rarement envisagée dans leur plan de carrière. Rapidement projetés dans leur nouvel environnement de travail, ils sont alors plongés dans l'action.

Une fois la nouvelle trajectoire professionnelle entamée, ils sont alors dans l'obligation de s'approprier de nouveaux points de référence professionnels, puisque leur environnement professionnel a considérablement changé par rapport

à celui dans lesquels ils œuvraient précédemment. Finalement, d'autres changements bouleversent inévitablement leur vie ; ils doivent s'adapter à de nouveaux horaires de travail et au fait d'avoir l'obligation d'obtenir le baccalauréat en enseignement pour devenir enseignant (Winock, 2002; Prestini, 2006).

Balleux (2011) a lui aussi énuméré à l'aide d'un tableau la réalité d'un nouvel enseignant en formation professionnelle. Il divise en trois sections (avant, pendant et après) les changements, les modifications, les doutes et les confrontations que vivra ce nouvel enseignant. Ces énumérations proviennent de points bien personnels que seuls des travailleurs faisant le choix de changer de carrière vers l'enseignement et enseigner leur métier antérieur peuvent comprendre.

Tableau 1

Les étapes d'un processus de transition selon Balleux (2011)

Avant	Pendant	Après
• Une page existentielle est en train de se tourner par un mouvement de passage	• Un entre-deux identitaire et culturel provoquant un déchiremen brutal	• Un aboutissement amène à assumer progressivement ses deux appartenances
• Achèvement • Détachement • Rupture progressive	• Dépaysement • Perte des lieux connus • Étonnement	• Émergence d'une double identité • Reconstruction dans l'unicité • Acceptation d'une identité composite
• Décision de partir • Recherche d'informations • Choix d'un nouveau monde	• Choc culturel • Perte des schèmes de référence • Différence entre les attentes et la réalité	• Intégration de deux cultures • Intégration de la nouveauté • Fusion des éléments anciens
• Préparation du départ • Attente et anticipation • Démarches administratives	• Choc identitaire • Fragilité de l'identité • Déchirement	• Adaptation au nouveau contexte • Expérience significative • Lâcher-prise
• Deuil • Perte et renoncement • Séparation	• Entre-deux • Perte de sens • Essentielle errance	• Accomplissement • Maîtrise des situations • Aisance

(Source : Balleux, 2011)

Les raisons qui encouragent quelqu'un possédant déjà un métier spécialisé à s'imposer une transition professionnelle aussi importante sont multiples. Certains cherchent un travail moins exigeant avec des conditions plus accommodantes. Notons aussi un désir d'avoir un emploi plus stable, de ne plus craindre une mise à pied à court ou moyen terme, ainsi que d'éviter les périodes dans l'année sans emploi. Pour certains, il s'agit du désir de partager des connaissances ou le savoir acquis au fil des années. D'autres veulent changer leurs conditions, « améliorer leur sort » tout en restant dans leurs champs d'activité professionnelle. Les horaires de travail intéressants et attrayants sont aussi évoqués. Finalement, certains font le choix vers l'enseignement en raison de problèmes de santé, accidents de travail ou blessures qui les empêchent de continuer leur carrière professionnelle (Charland, 1982; Deschenaux & Roussel, 2010a).

C'est donc en ne sachant pas vraiment ce qui les attend et parfois dans l'urgence d'un poste à combler au sein d'un établissement d'enseignement que le travailleur ou la travailleuse spécialisée devient un enseignant de son métier dans un centre de formation professionnelle. Ces gens sont alors « plongés » rapidement dans un important mouvement de transition entre leur métier d'origine et l'enseignement de ce métier (Charland, 1982; Deschenaux & Roussel, 2010a).

Trois caractéristiques du nouvel enseignant en formation professionnelle sont clairement établies. La première fait ressortir que l'enseignant en formation professionnelle possède au préalable les compétences professionnelles d'un métier, souvent un diplôme d'études professionnelles (DEP). La deuxième caractéristique fait référence au recrutement. Souvent, ils sont déjà à l'emploi d'une entreprise et ils choisissent de se diriger vers le système d'éducation. Finalement, la troisième caractéristique est qu'ils assument entièrement leurs tâches d'enseignant dès leur arrivée devant une classe sans aucun stage, aucune supervision ou même sans aucune une formation universitaire en enseignement au préalable (Charland, 1982 ; Balleux, 2006; Gaudreault, 2011; Tardif & Deschenaux, 2014).

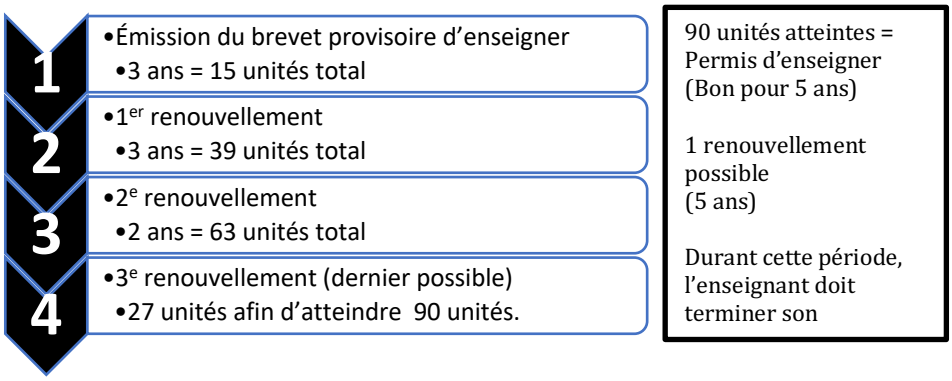
3.1 L'expérience professionnelle: un atout

Afin de pouvoir enseigner, l'expérience antérieure de l'enseignant en formation professionnelle est importante. Les règlements gouvernementaux au Québec à ce propos sont clairs. Le futur enseignant doit satisfaire les critères suivants : il doit avoir obtenu un diplôme d'études professionnelles dans le domaine où il désire enseigner. Il doit avoir accumulé au minimum 3000 heures d'expérience de travail dans un domaine connexe à la formation qu'il désire enseigner, ce qui équivaut à environ deux ans. Au cours de son parcours académique, le nouvel enseignant aura l'occasion de maximiser son expérience de travail en obtenant des unités universitaires qui seront reconnues par un portfolio démontrant clairement l'expérience de travail acquise au cours des années précédent son entrée dans le monde de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2016).

Pour les années qui suivent, la route vers l'obtention du baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle est clairement structurée. Le gouvernement s'est assuré qu'une fois l'embauche faite, l'enseignant n'en resterait pas là et continuerait son cheminement académique. Dans le cas du brevet provisoire d'enseigner, celui-ci a une durée de validité maximum de trois ans (Gouvernement du Québec, 2016, p. 11). Pour pouvoir renouveler cette autorisation, l'enseignant doit remplir des exigences précises. Il devra renouveler son brevet après une certaine période et ce processus est clairement établi par le gouvernement du Québec (Gouvernement du Québec, 2018).

Figure 1

Parcours académique obligatoire lié aux critères d'embauche d'un enseignant en formation professionnelle



Source : Gouvernement du Québec (2018)

Le gouvernement québécois permet aussi au nouvel étudiant au baccalauréat en enseignement en formation professionnelle d'utiliser ses compétences professionnelles en tant que spécialiste de contenu et de les transformer en unités académiques par le biais de la reconnaissance des acquis et des compétences. Ce processus unique à l'enseignant en formation professionnelle, bien qu'intéressant au départ, demande au nouvel enseignant une quantité de travail importante. Il oblige aussi l'enseignant à se replonger dans toute son expérience professionnelle en tant qu'expert de contenu. Rigoureux et exigeant, ce processus, au final, reconnaît l'expérience du nouvel enseignant et lui offre une possibilité de 30 unités universitaires, ce qui est l'équivalent de 10 cours magistraux auxquels il n'aura pas à se soumettre soit l'équivalent d'une année reconnue dans son baccalauréat (MEQ, 2001a; Gagnon *et al.*, 2016).

Toute cette expérience professionnelle antérieure est importante dans le nouveau parcours académique universitaire de l'enseignant, mais peut-elle l'être aussi pour d'autres facettes liées à ses nouvelles tâches?

3.2 L'importance des savoirs issus de l'expérience du métier de l'enseignant

Il est intéressant de se demander si l'expérience antérieure de l'enseignant peut jouer un rôle important dans son approche relationnelle avec ses élèves. Si on se fie à certains écrits tel que Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Tardif & Lessard, (1999), Lang (2009), Morales (2016), les « savoir d'expérience » et « savoir professionnel » jouent des rôles de premier plan dans l'identité que développera l'enseignant en général, mais qu'en est-il des autres aspects de la profession enseignante?

Il est important, afin d'établir les bases des savoirs de l'enseignant, qu'une certaine distinction soit faite avant d'approfondir le sujet. Tout d'abord, il sera principalement question de deux types de savoirs principaux : les savoirs

d'expérience et les savoirs professionnels (Tardif *et al.*, 1991; Tardif & Lessard, 1999; Lang, 2009, Morales, 2016).

Pour les besoins de cette recherche, la définition de ces savoirs sera respectée, c'est-à-dire que les savoirs professionnels seront considérés comme des savoirs transmis par des institutions provenant des sciences de l'éducation, alors que les savoirs d'expérience, quant à eux, seront considérés comme des savoirs développés dans l'exercice de la fonction d'enseignant.

Mais comme les savoirs d'expérience sont issus et validés par l'expérience, incorporés au vécu individuel de l'enseignant (Tardif *et al.* 1991; Morales, 2016), l'expérience du métier antérieur de l'enseignant en formation professionnelle risque donc de jouer un rôle important dans ses nouvelles fonctions. Mais tout d'abord, portons attention à ce que les écrits révèlent concernant ces savoirs pour les enseignants autres que ceux de la formation professionnelle.

Dans le cas d'un enseignant exerçant ses fonctions, Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Tardif & Lessard (1999) ainsi que Morales (2016) font état d'une influence importante du savoir d'expérience. Il s'agit du « fondement même de leurs compétences ». Ces mêmes savoirs acquis avec l'expérience « permettraient aux enseignants de transformer les rapports d'extériorité aux savoirs en rapports d'intériorité à leur pratique » (Morales, 2016, p. 19). Il est possible pour les enseignants d'incorporer au sein de leur pratique l'expérience ou savoir « dans des catégories de leur propre discours » (Tardif *et al.*, 1991, p. 67; Morales, 2016, p. 19).

Lang (2009) tire des conclusions sur l'influence de l'expérience personnelle de l'enseignant pour sa pratique d'enseignant. Si l'enseignant se trouve dans une situation insécurisante ou en lacune de stratégies d'enseignement étoffées, il utilisera tous les outils tirés de son historique professionnel qu'il croira nécessaires. Toujours selon Lang (2009), le phénomène de la relation en classe et ses aspects

sont « directement liées à sa trajectoire sociale, son histoire personnelle et son expérience professionnelle ». Étant une relation dynamique, les ressources de l'enseignant « évoluent et donnent lieu à des mobilisations différentes selon les générations, les positions dans l'institution, les postures individuelles » (Lang, 2009, p. 298; Morales, 2016).

Morales (2016) ajoute que les sources de ces connaissances varient grandement et peuvent provenir de toutes les sphères d'activité entourant l'enseignant. Il est impossible, selon ces deux auteurs, de ne pas prendre en compte, dans un contexte d'enseignement, toute cette expérience acquise au cours d'une vie active. En somme, il n'est pas possible de considérer le savoir d'un enseignant comme étant entièrement objectif, totalement formel et indépendant de l'enseignant. Celui-ci apporte la somme de toutes ses expériences. Cette base de connaissance lui est propre (Connelly, Clandinin & He, 1997; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Morales, 2016).

Développant sur les savoirs d'expérience, Tardif (2013) semble aller dans le même sens que les auteurs précédents. Pour Tardif, ces savoirs font aussi partie de sa profession enseignante. Ne désirant en rien enlever l'importance à la formation des maîtres ou toute autre source d'expert en enseignement, Tardif en vient à dire que les savoirs d'expérience font partie des bases de compétence d'un enseignant en action. Comme Lang (2009), Tardif (2013) souligne que l'enseignant ajustera son enseignement ou sa pédagogie en utilisant son savoir d'expérience, cela lui sera utile concrètement selon les situations se présentant devant lui.

Enfin, Verloop, Van Driel & Meijer (2001) affirment que la base de connaissance de l'enseignant est grandement déterminée et « colorée » par son expérience individuelle, ses histoires personnelles, ses traits de personnalité variables et sa connaissance du sujet qu'il doit enseigner, pour ne nommer que ces influences (p. 443).

Basé sur ces recherches, il incombe de réfléchir à la situation de l'enseignant en formation professionnelle. Comme il arrive avec une expérience ou un savoir d'expérience qui lui est propre tout en n'ayant pas encore acquis son savoir professionnel d'enseignant, il semble logique de croire qu'il apportera en classe ses savoirs issus de son expérience de métier et qu'il les intégrera forcément à ses cours. Par contre, les savoirs professionnels et d'expérience ne sont pas les seuls éléments à prendre en considération dans l'énumération des facteurs d'influence liés à la relation maître-élève en formation professionnelle. Plusieurs autres aspects de la profession enseignante en formation professionnelle sont particuliers.

Comme déjà mentionné en amont, son arrivée dans ses nouvelles fonctions ainsi que sa capacité à devoir s'adapter sont déjà considérées comme étant importantes. Mais qu'en est-il de son nouvel environnement, des élèves en formation professionnelle ou de ses pairs, pour ne nommer que ceux-ci? Voilà des éléments de la réalité d'un enseignant en formation professionnelle qu'il est impératif de souligner si l'on veut être capable de comprendre les facteurs d'influence dans sa capacité à implanter une relation maître-élève.

3.3 Le choc de l'arrivée dans le métier d'enseignant

Les facteurs d'influence sont nombreux et divers, le simple fait d'intégrer le système d'éducation est en soi un facteur d'influence important. En effet, cette transition peut être vécue comme une expérience significative pour le nouvel enseignant.

Tout d'abord, en formation professionnelle, il s'agit principalement d'un type d'enseignement modulaire. Par exemple, un diplôme d'études professionnelles totalisant 1800 heures répartis en une vingtaine de modules variant entre 15 et 120 heures (MELS, 2006; MELS, 2014). Durant cette période de 1800 heures, l'enseignant en formation professionnelle doit accomplir sensiblement les mêmes tâches professionnelles qu'un enseignant du secteur général; cependant, cet

enseignant en FP n'a pas encore été formé pour assumer les différentes responsabilités et accomplir les tâches liées à la profession enseignante. Il est d'ailleurs, au même moment, toujours en processus d'apprentissage et de formation de son nouveau métier.

Afin de dresser un portrait clair de cette situation, le nouvel enseignant en formation professionnelle doit apprendre un nouveau métier, le métier d'enseignant. Toutefois, tout ce qu'il possède comme préparation au moment de son embauche est son expérience et son savoir professionnel d'un métier spécialisé. Il a une expérience et une culture de son milieu de travail imprégnées dans ses comportements professionnels. À cela s'ajoute un retour obligé aux études universitaires. Dans la majorité des cas, le nouvel enseignant n'a pas évolué dans l'univers de l'éducation depuis très longtemps, ayant une scolarité d'origine minime, souvent un DEP ou l'équivalent (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001; Gaudreault, 2011; Gagné, 2015).

S'ajoute à cette nouvelle réalité le stress d'apprendre la structure organisationnelle de son nouvel emploi, ses obligations académiques, la préparation et le pilotage des activités d'enseignement et d'apprentissage, la gestion de la classe, l'évaluation des apprentissages et autres pratiques professionnelles, et ce, alors que rien dans sa vie professionnelle antérieure ne l'avait préparé à faire face à ces nouveaux défis. Gagné (2015), à l'instar de Deschenaux & Roussel (2008), parlera de « bifurcation de l'exercice d'un métier à son enseignement » et d'un « processus de migration vers un nouvel espace professionnel (…) au prix d'acquisition, de réajustement, de transformation et d'abandon sur la représentation que la personne entretient d'elle-même » (Gagné, 2015, p. 37). En somme, le nouvel enseignant doit se construire rapidement une nouvelle identité professionnelle sans posséder nécessairement tous les outils pour le faire (Gohier *et al.*, 2001; Deschenaux et Roussel, 2008; Gaudreault, 2011; Gagné, 2015).

La réalité de la nouvelle profession peut donc s'avérer contraignante pour les nouveaux enseignants. Dans les années 2000, la situation et la réalité des nouveaux enseignants en formation professionnelle inquiète. En effet, un important pourcentage de nouveaux enseignants en formation professionnelle quittent prématurément leur nouvel emploi. Toutefois, les raisons poussant un enseignant en formation professionnelle à quitter ses nouvelles fonctions sont multiples et complexes (Deschenaux & Tardif, 2014).

Il est clair que le nouvel enseignant vit un tumulte professionnel sous plusieurs facettes. Mais dans toutes ces technicités (changement de métier et d'environnement professionnel, exigences gouvernementales, diplomation, etc.) liées à l'arrivée dans ses nouvelles fonctions, est-ce possible que certaines facettes importantes de son nouveau métier d'enseignant lui soient totalement inconnues et que dans son processus de changement d'identité professionnelle l'accent ne soit mis pour qu'il en prenne conscience?

Parmi les facettes de son nouveau métier qui lui sont inconnues, l'enseignant en formation professionnelle connaît-il les bienfaits du développement d'une relation de qualité dans ses nouvelles fonctions et les aspects positifs que ce processus procurerait aussi à ses élèves? Les recherches sur le sujet en formation professionnelle sont pratiquement inexistantes. Toutefois le plus récent référentiel de compétences professionnelles incluant ceux en formation professionnelle considère la relation que doit mettre en place un enseignant comme faisant partie des 13 compétences (Ministère de l'éducation du Québec, 2020). Face à une population d'élèves qui est spécifique à la formation professionnelle, comment le nouvel enseignant arrivera-t-il à créer et développer cette importante relation professionnelle? Considérons maintenant quelques caractéristiques de ces élèves en formation professionnelle.

3.4 L'élève en formation professionnelle

La formation professionnelle compte une grande diversité d'élèves et, comme le secteur d'enseignement général, doit vivre avec des réalités qui sont quelques fois préoccupantes. Par exemple, l'abandon scolaire est aussi un phénomène observable en formation professionnelle. Pour certains, c'est simplement une question de mauvais choix de formation menant à une carrière professionnelle, mais pour d'autres, l'abandon revêt un caractère beaucoup plus complexe. Cette complexité provient de bien des facettes liées à l'élève en formation professionnelle.

Deschenaux & Roussel (2008) résument en partie ce qui s'est passé dans le système de l'éducation au Québec depuis l'arrivée de la formation professionnelle; « les décrocheurs, les élèves en difficulté d'apprentissage et ceux considérés comme manuels sont poussés vers la formation professionnelle, dévalorisant par le fait même ce type de formation » (Deschenaux & Roussel, 2008, p.2).

En revanche, dans les vingt dernières années, le milieu scolaire de la formation professionnelle a grandement évolué et tente par tous les moyens de prouver qu'aujourd'hui elle est une alternative « positive » et non plus une alternative de dernier recours ou encore « une voie de garage pour ceux qui ne pouvaient suivre le cheminement régulier », comme le décrivent Tremblay & Le Bot (2000). Toutefois, certaines réalités propres à la formation professionnelle demeurent. Parmi ces réalités, notons l'âge, le genre, les origines sociales et ethniques, immigrations récentes, responsabilités parentales, les motifs d'inscription, les caractéristiques personnelles, le parcours scolaire antérieur ainsi que les caractéristiques scolaires de chacun des élèves (Misiorowska, Potvin & Arcand, 2019; Beaucher *et al.*, 2020).

En comparaison, par exemple dans le secteur d'enseignement général jeune, les tranches d'âge sont majoritairement respectées. Souvent, l'homogénéité d'une classe se fait par rapport à l'âge et au niveau scolaire des élèves, suivant un ordre naturel précis. En formation professionnelle, selon la banque de données des

statistiques officielles sur le Québec, mise à jour le 10 août 2017 (Gouvernement du Québec, 2017), pour l'année scolaire 2014-2015, c'est 130 591 élèves qui ont fréquenté le milieu scolaire québécois, menant, entre autres, à la diplomation d'un DEP, d'ASP, d'AFP ou d'AEP. Parmi ce groupe de personnes, 26 138 élèves avaient 19 ans et moins alors que 104 453 avaient 20 ans et plus. En 2013-2014, 70 % des élèves en formation professionnelle avaient plus de 20 ans. Si on décortique cette tranche d'âge, c'est 29 % qui avaient entre 20-24 ans et 26 % qui avaient entre 25 et 35 ans. Notons que pour la même période, le ratio homme et femme est légèrement différent, 54 % pour les hommes et 46 % pour les femmes. Ces statistiques demeurent sensiblement les mêmes dans le rapport gouvernemental de 2020 (Gouvernement du Québec, 2017, 2020). Il est donc possible, grâce à ces statistiques, de brosser un portrait des gens qui composent une classe en formation professionnelle.

De plus, il est intéressant de constater dans une autre étude que 43,1 % des gens inscrits en formation professionnelle en 2009-2010 n'avaient pas de diplôme d'études secondaires (MELS, 2014). Dans un rapport sur les taux de diplomation au Québec, les chiffres révèlent que sur une période de sept ans et non pas cinq comme lors d'un cycle de secondaire normal, la formation professionnelle représente depuis les sept dernières années un taux de diplomation se situant entre 1,3 % et 2 %. Les étudiants n'ont toujours pas de DES, mais au moins ils auront un DEP ou autres diplômes liés à la formation professionnelle après sept années d'études secondaires (MELS, 2016).

En accueillant en formation professionnelle des jeunes en situation potentielle d'abandon scolaire ou avec certaines difficultés scolaires, il est donc impératif, en tant qu'enseignant dans ce secteur, d'avoir les outils et les connaissances afin de bien accompagner ces jeunes dans leur parcours scolaire. Il est important, en tant qu'enseignant, d'être bien formé et outillé pour identifier les moyens à mettre en œuvre pour encourager un jeune à persévérer et à réussir.

À la lecture de ces faits, ne serait-il pas pertinent de se demander si l'enseignant en formation professionnelle est bien outillé pour faire face aux nombreux défis professionnels, personnels et relationnels engendrés par ce secteur de formation? À quel moment dans sa formation universitaire le nouvel enseignant prend-il conscience de la particularité et des besoins de ses élèves en formation professionnelle?

L'enseignant débutant en formation professionnelle a besoin de toute l'aide qu'il lui soit possible d'avoir, surtout durant ses premières années, là ou d'énormes bouleversements professionnels se produisent sans qu'il soit convenablement préparé. Est-ce qu'une réflexion exhaustive sur le développement d'une relation maître-élève positive pourrait être une avenue privilégiée, toujours dans l'objectif de lui faciliter la tâche dans ses nouveaux rôles et responsabilités, notamment dans ses interventions avec ses élèves?

4. LA RECENSION DES ÉCRITS À PROPOS DE LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

Le portrait de l'enseignement en formation professionnelle ainsi que la réalité des étudiants de ce secteur d'enseignement québécois étant éclaircis, il s'agit maintenant d'apporter des précisions sur la relation maître-élève et son importance pour l'enseignant et ses élèves. Cette relation entre un enseignant et ses élèves n'est pas circonscrite, mais il est tout de même possible d'identifier de grandes lignes qui guident cette relation. Selon Davis (2003) & Fortin, Plante & Bradley (2011), il est possible d'identifier trois perspectives soit une d'attachement, une socioculturelle et une motivationnelle. Ces trois perspectives « reconnaissent l'influence continue et durable de la relation enseignant-élève en affirmant qu'elle agit sur les habiletés sociales et cognitives » (Fortin *et al.*, 2011).

Lors de ses premiers jours dans le milieu de l'enseignement, le nouvel enseignant en formation professionnelle arrive avec très peu de bagages pédagogiques. Il est face à une classe n'étant préparé et outillé qu'avec ce qui provient de son expérience professionnelle antérieure. Dans sa volonté de changer de carrière, il

n'est muni que de sa connaissance du métier qu'il doit enseigner. C'est justement parce qu'il est expert de contenu dans sa spécialisation qu'il a été embauché.

Contrairement à l'enseignant au secteur général, qui débute son métier d'enseignant avec un bagage académique très utile, l'enseignant en formation professionnelle n'arrive pas avec ce bagage. Toutefois, il aura, impérativement, une relation avec ses élèves à construire. Mais malheureusement, « l'enseignant est appelé à prendre de plus en plus conscience de sa façon d'agir en classe […] Le développement de cette compétence relationnelle a longtemps été laissé pour compte ou dilué dans la complexité de ses tâches d'enseignement. L'enseignant est laissé à lui-même dans sa façon d'entrer en contact avec ses élèves » (St-Germain, 2016, p. 2).

Comme les recherches sur la relation maître-élève en formation professionnelle sont anémiques, l'analyse de ce sujet sera effectuée à partir d'autres secteurs d'enseignement. Elle montrera un parallèle entre ces recherches sur la relation maître-élève au secteur d'enseignement général, collégial et la formation professionnelle. Nous connaissons déjà une partie de la réalité de l'enseignant en formation professionnelle (Gohier *et al*., 2001; Deschenaux & Roussel, 2008; Gaudreault, 2011; Gagné, 2015). Il a été montré que l'enseignant utilise son expérience et savoir professionnel au sein de sa classe pour diverses raisons (Connelly *et al.*, 1997; Verloop *et al.*, 2001; Morales, 2016). Finalement, la composition des élèves en formation professionnelle peut s'avérer complexe pour des raisons variées (Tremblay & Le Bot, 2000; Deschenaux & Roussel, 2008; Beaucher *et al.*, 2020). Prenant connaissance de ces faits, est-ce que ces facteurs peuvent influencer la relation maître-élève chez l'enseignant en formation professionnelle? C'est en étudiant la relation maître-élève et ses impacts pour l'enseignant et l'élève qu'il sera possible de poser les bases de la question de recherche.

4.1. Le rendement académique positif causé par la relation maître-élève

Plusieurs chercheurs ont entrepris des travaux sur la qualité de la relation maître-élève. Les études font état de résultats très positifs sur la vie d'élèves vivant une relation maître-élève constructive. Plusieurs auteurs se sont intéressés au rendement académique chez l'apprenant actif (Hamre & Pianta, 2005; Rousseau *et al.*, 2009; Fortin *et al.*, 2011; Desrosiers *et al.*, 2012; Doucet *et al.*, 2017).

Dans une étude chez de jeunes élèves en difficulté, Rousseau, Deslandes & Fournier (2009) concluent que la qualité de la relation que crée un enseignant avec ses élèves est, dans le milieu scolaire actuel, synonyme de facteur important contribuant à la réussite scolaire, une « réussite sous toutes ses formes ». Cette recherche porte sur des élèves ayant des difficultés scolaires et sur la relation qu'ils développent avec leurs enseignants. Hamre & Pianta (2005) ainsi que Desrosiers, Japel, Singh * Tétreault (2012) font état de plusieurs études mettant en évidence les effets que les enseignants peuvent avoir sur la réussite scolaire. Pour leur part, Desrosiers, Japel, Singh & Tétreault (2012) précisent que les élèves qui font l'expérience d'une relation maître-élève positive obtiennent de meilleurs résultats scolaires et font preuve d'une plus grande motivation et d'une plus grande participation en classe (p. 1).

Marcotte, Fortin & Cloutier (2007) ont fait ressortir dans leurs études sur la persévérance scolaire, que l'aide de la part d'un enseignant est important pour le développement identitaire, l'estime et la connaissance de soi ainsi que le sentiment de contrôle sur sa vie, ce qui aura comme résultat de servir de pivots fondamentaux dans la réussite et la persévérance scolaire.

Abordant la persévérance scolaire en FGA (formation générale aux adultes) ou en CEA (Centre d'éducation aux adultes), Doucet, Maltais & Pouliot (2017) développent l'aspect de résilience scolaire. Il s'agit entre autres d'un concept qui se « réfère à un processus complexe résultant de l'interaction entre l'individu et son environnement » (p. 5). Dans ce contexte de résilience, l'objectif de cette

interaction entre l'enseignant et son élève est d'aider celui-ci à surmonter ses problèmes et ainsi atteindre ses objectifs scolaires. L'enseignant peut donc être considéré comme un facteur important de résilience dans la réussite scolaire.

Citant Anaut (2015) ainsi que Cyrulnik (2001), Doucet, Maltais & Pouliot (2017) confirment qu'un enseignant, bien que souvent peu conscient de ce fait, peut devenir « un appui fondamental qui peut transformer le cours de l'existence d'un individu » (p. 9) entre autres en développant une relation de qualité avec celui-ci. Les conclusions de cette étude sont révélatrices de l'influence que la relation peut avoir sur cette population en particulier, celle en FGA ou CEA. Questionnés sur ce sujet, ces élèves ont indiqué que dans les facteurs contribuant à leurs motivation, persévérance et réussite scolaire, il y avait la qualité de leur relation avec les enseignants. Concernant les caractéristiques de cette relation, il a été cité que l'attitude positive et agréable de l'enseignant, son respect du rythme et de la capacité de l'élève font partie des éléments appréciés par les répondants. Des choses aussi simples que le sourire de l'enseignant, sa patience, sa gentillesse, sa flexibilité et son attitude aidante et soutenante peuvent avoir des effets extrêmement positifs sur la résilience scolaire de l'élève.

En somme, bien qu'ayant emprunté un parcours scolaire différent, ces élèves ne font pas exception. Dans ce secteur d'éducation québécoise, la relation maître-élève est tout aussi importante que s'ils avaient suivi le parcours régulier (Doucet *et al.*, 2017).

4.2 Les recherches sur les aspects psychosociaux liés à la relation maître-élève

Comme vu précédemment, Fredriksen & Rhodes (2004) ont fait état des effets positifs d'une bonne relation maître-élève sur l'aspect psychosocial d'un élève. Dans le même ordre d'idées, Davis (2003) et Fortin, Plante & Bradlay (2011) soulignent les bénéfices psychosociaux d'une relation maître-élève positive.

Fortin, Plante & Bradley (2011), à la suite de leur recension d'écrits sur la relation maître-élève au secondaire, concluent qu'une relation maître-élève positive et de qualité est considérée comme « une variable prépondérante ayant des répercussions à de multiples niveaux et venant jouer un rôle déterminant sur le lien que l'élève aura avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son cheminement vers le bien-être au plan psychosocial » (p. 5). Ils ajoutent que la relation maître-élève peut avoir un effet très bénéfique chez les élèves à risque important d'abandon scolaire lorsqu'elle est chaleureuse et positive. En plus, cet effet lié à la relation maître-élève est beaucoup plus significatif chez les élèves à risque que chez les jeunes sans difficultés scolaires.

4.3. Les recherches sur les effets liés à une relation maître-élève anémique

L'impact positif d'une relation maître-élève semble assez unanime auprès des chercheurs qui s'intéressent de plus près au sujet. Mais si cette relation est déficiente, volontairement ou non, quelles peuvent en être les conséquences?

Abordant le sujet de la relation maître-élève sous l'angle des élèves avec des difficultés d'apprentissage, Sullivan (1988), Violette (1991), Parent & Paquin (1994), Thomas & Oldfather (1997), Davis (2003) ainsi que Fortin, Plante & Bradley (2011) tiennent compte de l'avis même de ceux qui ont été victimes d'une certaine forme de relation maître-élève négative ou absente durant leur parcours scolaire surtout au niveau du secondaire. Ces études, en général, révèlent que les décrocheurs eux-mêmes tendent à croire que la piètre qualité de leurs relations avec l'enseignant constitue une raison de leur abandon scolaire.

Violette (1991) dresse une liste des facteurs potentiels influençant les élèves vers un abandon scolaire. Parmi ces facteurs d'influences se retrouve, entre autres, une piètre relation avec les enseignants. En effet, il semble que les décrocheurs attribuent souvent leurs difficultés scolaires aux méthodes d'enseignement et à l'attitude quelques fois négative des enseignants. Auparavant, Sullivan (1988), dans une étude sur les décrocheurs en Ontario, avait fait un constat semblable. Il

parle de l'insatisfaction des décrocheurs face à l'école, mais surtout des souvenirs qu'ils ont de l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves et de leur travail. Il est donc possible de voir la relation maître-élève comme un facteur de protection chez l'élève vivant une situation scolaire particulière ou difficile (Doucet *et al.*, 2017).

Dans le même ordre d'idées, selon Fortin, Plante & Bladley (2011), les difficultés de comportement que vivent certains élèves au sein de l'école et durant leur parcours scolaire sont souvent liées à une relation plus négative avec les enseignants. Toujours selon ces auteurs, ces élèves ayant des difficultés ou des troubles de comportement perçoivent leurs enseignants comme des gens plus sévères et plus critiques envers à eux.

Davis (2003), analysant certaines stratégies d'enseignement, arrive à la conclusion qu'une stratégie d'enseignement qui se veut impersonnelle risque de provoquer des sentiments négatifs chez les élèves présents en classe. On noterait entre autres un sentiment de vulnérabilité, mais surtout une remise en question des élèves sur l'impartialité de l'enseignant. Il s'agit donc d'une stratégie éducative de l'enseignant qui risque fort de compromettre la qualité d'une bonne relation maître-élève.

Le résultat risque d'être semblable si l'enseignant traite ses élèves avec une forme de contrôle sans justifier, par exemple, les évaluations ou les résultats ou ce qui est bien ou pas, laissant ainsi ses élèves dans l'incertitude. Cela aura un effet négatif sur leur relation, entre autres en créant « un climat de bras de fer » entre les parties au sein même de la classe (Thomas & Oldfather, 1997).

La recherche de Fredriksen & Rhodes (2004) fait même mention que la perception négative qu'aura l'élève de sa relation avec son enseignant et du soutien de celui-ci est significative au point de permettre de prédire des changements dans son estime de soi. Cette influence négative peut même conduire à des comportements dépressifs chez les jeunes du deuxième cycle du primaire. Le résultat est

inversement proportionnel lorsque le soutien de l'enseignant est présent et significatif.

4.4 L'importance de la relation maître-élève sur la motivation de l'élève

Pour un enseignant, sa contribution à la motivation d'un élève peut s'avérer un défi quotidien. Le manque de motivation se trouve souvent dans les premières causes qui conduisent au découragement et, dans certains cas, à l'abandon scolaire (Parent & Paquin, 1994; Janosz, 2000; Robertson & Collerette, 2005).

Afin de parer à ce fléau, des recherches révèlent aussi que la qualité de la relation maître-élève aura des effets bénéfiques sur l'élève même lorsque des changements importants se présenteront à lui. Psychologiquement, il lui sera plus facile de s'adapter à de nouvelles situations scolaires tout au cours de son parcours.

Des chercheurs comme Davis (2003), Fridriksen & Rhodes (2004) Fortin, Plante & Bradley (2011) ainsi que Drolet (2017) abordent les effets motivationnels d'une relation maître-élève constructive. Davis (2003) apporte une vision plus « collective » de la motivation causée par la création d'une relation maître-élève. L'étude révèle qu'un enseignant qui utilise une stratégie de coopération y parvient en considérant ses élèves comme des gens participant à leurs propres acquisitions et constructions de connaissances (*co-constructing knowledge*). Cette approche aura comme effet de permettre aux élèves d'être des participants actifs dans la construction de leurs connaissances, toujours sous supervision de l'enseignant, permettant même l'auto-évaluation dans certains cas. Il serait impossible d'arriver à ce résultat sans la présence bien établie d'une relation maître-élève efficace. Ce principe de co-évaluation aura comme effet positif de permettre à l'élève de comprendre par lui-même ses forces et ses faiblesses et de découvrir par la même occasion son propre potentiel d'apprenant (Davis, 2003).

S'appuyant sur plusieurs auteurs, Davis (2003) fait ressortir des points importants sur la relation maître-élève positive et les effets très significatifs qu'elle peut avoir chez l'élève, pouvant même influencer le développement cognitif :

> Opérant comme agent de socialisation, l'enseignant peut influencer la qualité de l'expérience sociale et intellectuelle via sa capacité à insuffler des valeurs aux jeunes, par exemple : la motivation à apprendre, créer un contexte de classe stimulant et motivant, propice à l'apprentissage. En renforçant son besoin d'appartenance, en l'aidant à développer son identité sociale et finalement, l'enseignant peut servir de régulateur dans le développement émotionnel, comportemental et académique de l'élève (Davis, 2003, p. 208).

Dans la recension des écrits portant sur la relation maître-élève de Fortin, Plante & Bradley (2011), il en ressort des points très clairs sur les « sphères influencées par une relation maître-élève positive ». Parmi ces éléments, l'un d'eux est le développement de l'engagement et de la réussite scolaire chez l'élève qui passe par une amélioration de la participation en classe ainsi que par une attitude positive en classe. Ajoutons la motivation accrue ainsi qu'un meilleur engagement vis-à-vis de son environnement scolaire. Au final, les prémices de l'amélioration des résultats scolaires et la persévérance scolaire apparaîtront.

Fortin, Plante & Bradley (2011) révèlent que le fait d'afficher des motivations communes et même, dans certain cas, de favoriser des contacts informels à l'extérieur de la classe aura des effets bénéfiques sur la relation maître-élève et permettra ainsi à l'élève de bénéficier des bienfaits liés à la qualité d'une telle relation, non seulement à l'intérieur de la classe dans le contexte scolaire bien défini, mais aussi, à l'occasion, à l'extérieur de ses murs (Fortin *et al.*, 2011).

4.5. L'influence de l'organisation scolaire dans la relation maître-élève

Il est possible que dans certains cas, la qualité de la relation maître-élève puisse être influencée par des facteurs qui dépassent celle de l'environnement et l'atmosphère créée en classe par un enseignant. Sur ce sujet, quelques chercheurs

ont développé des conclusions intéressantes sur l'influence que peut avoir l'environnement organisationnel, c'est-à-dire la culture et la structure de l'employeur dans le développement d'une relation maître-élève positive.

Parmi eux, Gilly (1980), Crahay (1989), Fredriksen & Rhodes (2004) ont clairement établi un lien de cause à effet. Très tôt, dans les années 80, cette influence liée aux établissements scolaires était soulignée. Dans son ouvrage intitulé *Maître-élève, rôle institutionnel et représentation*, Gilly (1980) fait notamment ressortir « qu'un enseignant est tributaire d'influences socio-institutionnelles massives qui tiennent tout autant de l'institution qui l'emploie qu'à la société qui gère cette dernière » (p. 13).

Dans le même ordre d'idées, Crahay (1989) ajoute que l'on ne peut attribuer simplement aux enseignants le manque de volonté ou une forme de résistance au changement à l'intérieur de leur classe. Qui plus est, les attentes et les objectifs éducatifs institutionnels généraux, les règles de fonctionnement des institutions, les organisations hiérarchiques des différents intervenants au sein du milieu scolaire joueraient clairement un rôle en ce qui concerne la stabilité des pratiques d'enseignement. Donc, toujours selon Crahay, les enseignants désirant une « éducation nouvelle » n'y arrivent simplement pas parce que souvent les objectifs de l'institution ne sont pas dirigés vers la même finalité (Crahay, 1989).

Concernant les changements désirés dans une classe par un enseignant directement liés à ses élèves et désirant une relation maître-élève adéquate, Gilly (1980) pousse sa réflexion au simple fait que « toute transformation essentielle de la relation «enseignant-enseigné» passe par un processus éducatif […] par un changement d'ordre institutionnel » (p. 12).

Abordant les valeurs organisationnelles du système de l'éducation, Desmeules (2000) émet l'idée selon laquelle l'organisation est aux prises avec des valeurs plus dominantes que d'autres. De ce fait, il est possible que cette organisation influence

ou oblige l'enseignant à mettre de côté ses valeurs au profit des valeurs organisationnelles. Mais il n'en demeure pas moins qu'à l'intérieur du système scolaire, la fluidité entre les valeurs que désire promulguer l'enseignant et les projets mis en place par obligation peuvent entrer en conflit (Desmeules, 2000). Malheureusement, l'enseignant en formation professionnelle peut finir par être victime des choix effectués entre besoins et valeurs organisationnelles.

Bien qu'énormément de facteurs peuvent influencer une relation maître-élève, il est facile de constater les bienfaits de celle-ci, son importance auprès des enseignants ainsi que la motivation accrue qui peut en résulter. De l'autre côté, cette relation est toute aussi importante pour les apprenants, puisqu'elle aura un effet sur leur socialisation, leur scolarisation, leur persévérance, leur résilience et leur réalisation personnelle.

5. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Suivant la recension d'écrits, devenir un enseignant en formation professionnelle représente des défis importants à surmonter. Parmi ces défis, la relation maître-élève demeure un enjeu majeur. Les auteurs sont unanimes (Fredriksen & Rhodes, 2004; Hamre & Pianta, 2005; Rousseau *et al.*, 2009; Fortin *et al.*, 2011; Desrosiers *et al.*, 2012; Doucet *et al.*, 2017, une relation maître-élève positive permet aux acteurs de cette relation d'en tirer d'énormes bienfaits.

Du point de vue académique, la relation maître-élève positive a clairement une influence sur les résultats des apprenants en classe, et ce, sur plusieurs plans, dont la motivation, les performances académiques, la persévérance scolaire et l'estime de soi.

Parmi les bienfaits, une relation positive permettra aux élèves d'augmenter leur confiance en soi, d'influencer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, de relativiser les rapports qu'ils ont avec le succès et l'échec. La création par l'enseignant d'une relation constructive et positive avec ses élèves ira même jusqu'à influencer leurs

valeurs et la manière qu'ils considèrent leurs études (Langevin, 1996). L'enseignant en sort gagnant, puisque plus son implication relationnelle avec ses élèves sera grande, plus ses élèves développeront une belle coopération avec lui (Skinner & Belmont, 1993).

Étant responsable du développement de cette relation, l'enseignant y arrivera grâce à diverses approches et diverses actions quotidiennes, dont la disponibilité auprès de ses élèves, l'ajustement de son enseignement selon les besoins collectifs et individuels, la polyvalence face à son plan de cours et ses pratiques d'enseignement. À cela s'ajoutent une approche rigoureuse et exigeante de sa part et, finalement, sa fierté d'être enseignant, de l'endroit où il enseigne et du sujet enseigné (Conseil supérieur de l'éducation, 1995 ; Fortin *et al.*, 2011).

La majorité des études recensées à propos des effets de la relation maître-élève ont été réalisées dans un contexte scolaire et dans une classe où l'enseignant possède une formation universitaire en enseignement. Ce dernier a acquis et construit son savoir professionnel auprès d'enfants et non d'adultes comme en formation professionnelle. À la lecture de plusieurs études, l'enseignant en formation professionnelle n'a pas ce bagage pédagogique. Plusieurs auteurs tels que Charland (1982), Boucher (2004), Balleux (2006), Deschenaux & Roussel (2010c) ainsi que Gagnon, Coulombe & Dionne (2016), pour ne nommer que ceux-ci, ont tous parlé de la situation particulière d'entrée en fonction et d'insertion professionnelle des enseignants en formation professionnelle.

Il est donc facile de constater que l'enseignant en formation professionnelle est très mal préparé afin de faire face à ce qui l'attend dans sa classe, et ce n'est pas seulement le cas pour les nouveaux enseignants. Nous savons que les élèves en formation professionnelle sont hétérogènes et peuvent demander beaucoup de temps et d'énergie de la part d'un enseignant. L'enseignant doit donc faire face à une classe qui risque d'être très exigeante et stressante alors que rien ne le prépare à cela. Sachant maintenant que l'un des objectifs pédagogiques que peut mettre en œuvre un enseignant en formation professionnelle est d'établir une relation positive

avec ses élèves et ainsi l'aider à surmonter en partie certaines embûches énumérées ci-haut, ne serait-il pas important qu'il en prenne conscience tôt dans son nouveau processus de construction identitaire?

Il n'est pas possible, dans les écrits actuels, de documenter à quel moment un enseignant en formation professionnelle est sensibilisé au développement de sa relation avec ses élèves et aux impacts positifs que celle-ci peut avoir sur lui et ses élèves. Est-il possible qu'il ne prenne jamais conscience des bienfaits liés à la qualité de cette relation? Même dans le référentiel des compétences en formation professionnelle de 2001, le gouvernement parle de relation de confiance, de création d'un climat propice à l'apprentissage en classe, mais rien n'est clairement évoqué sur le développement d'une relation maître-élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Toutefois, dans la version de 2020, l'enseignant est identifié comme « bâtisseur » de la relation avec ses élèves (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

Dans le contexte particulier d'un enseignant en formation professionnelle, avec ou sans expérience, se peut-il qu'il devienne très difficile pour lui de se retrouver dans toute cette réalité relationnelle? Est-il possible qu'un enseignant en formation professionnelle développe une forme de distorsion en rapport avec ses propres valeurs et celles qu'un enseignant de profession devrait avoir? Ses valeurs professionnelles du métier antérieur risquent-elles de l'emporter sur celles d'un enseignant de profession? Ces valeurs antérieures l'aideront-elles au développement d'une relation maître-élève?

L'enseignant en formation professionnelle prend-il conscience de l'influence que la relation maître-élève peut avoir sur les résultats académiques et les bienfaits personnels sur ses élèves ainsi que sur sa propre tâche de travail? Dans le cas d'un nouvel enseignant croulant sous ses nouvelles charges de travail, quand prendra-t-il conscience de l'importance de sa relation avec ses élèves?

6. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Ainsi, les questions de recherches qui découlent de l'ensemble des éléments considérés sont donc les suivantes :

Quels sont les facteurs et les savoirs issus du métier d'origine susceptibles d'influencer la relation maître-élève chez l'enseignant en formation professionnelle?

Quels sont les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis à la création d'une relation maître-élève?

7. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'intérêt d'examiner la relation maître-élève en formation professionnelle est de répondre aux deux questions de recherche posées précédemment. Quatre objectifs de recherche permettront d'y répondre : 1) Identifier les facteurs d'influence, c'est-à-dire les savoirs et les valeurs de l'enseignant en formation professionnelle, 2) analyser les éléments facilitateurs qu'il utilise pour mettre en place cette relation, 3) décrire les obstacles rencontrés, 4) s'intéresser aux défis que la création d'un relation maitre-élève impose.

DEUXIÈME CHAPITRE
CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche a comme objectif de présenter les concepts centraux de ce projet, soit la relation maître-élève en formation professionnelle et les facteurs d'influence. Le chapitre précédent portait sur la réalité de l'enseignant en formation professionnelle, surtout à ses débuts en enseignement, constatant que l'enseignant arrive dans le milieu de l'enseignement avec un bagage professionnel qui lui est propre. Ce phénomène propre à l'enseignant en formation professionnelle soulève donc des questionnements. Dans son expérience professionnelle, quels facteurs d'influence seront utilisés pour développer une relation adéquate avec ses élèves? Parmi ces facteurs d'influence, lesquels sont perçus comme étant des éléments facilitateur, lesquels lui permettent de surmonter les obstacles possibles? Malgré son expérience, quels sont, selon lui, les grands défis de la relation maître-élève? En somme, voilà des questions importantes auxquelles il faut répondre afin d'éclaircir cette situation relationnelle particulière en formation professionnelle.

Dans ce deuxième chapitre, l'objectif est de décrire ce que peut représenter une relation maitre-élève pour les élèves autant sur le plan affectif et psychologique que sur la motivation et le bien-être en classe. Mais aussi décrire ce que cette relation peut avoir sur les enseignants. L'objectif de recherche est aussi d'identifier les facteurs d'influences qui affectent la mise en place de la relation maitre-élève. En autres, les facteurs liés à l'élève, à l'enseignant et ceux liés au milieu scolaire. De quelle manière est-il possible de la favoriser, de la maintenir et de la faire évoluer afin que les enseignants et les élèves puissent tirer grandement profil ?

1. LA DESCRIPTION DE LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

La relation maitre-élève, par ses aspects multiples, se définit de plusieurs manières selon les auteurs. La relation maitre-élève peut être perçue comme une relation intrinsèque des intervenants, impliquant obligatoirement les émotions, les valeurs

et les croyances de chacun des intervenants (Pianta, 1999; Stuhlman & Pianta, 2001; Fredriksen & Rhodes, 2004).

Considérant une perspective intimiste, plus personnelle, pour Stuhlman et Pianta (2001), la relation maître-élève se perçoit comme une relation multidimensionnelle impliquant, entre autres, les émotions (Stuhlman & Pianta, 2001). Pour leur part, Fredriksen et Rhodes (2004) définissent la relation maître-élève « comme étant un processus dynamique construit sur les croyances, les valeurs et les habiletés de chacun des intervenants à cette relation » (p. 47).

Pour Wentzel (2012), la relation entre un enseignant et son élève est définie comme une connexion, des interactions et des partages d'histoires communes dans une continuité. Pour Virat (2014), la relation maître-élève est une responsabilité de l'enseignant, c'est « une relation de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique, puisque c'est à l'enseignant qu'échoit la responsabilité du bon développement de l'élève » (p. 15).

Les élèves qui sont témoins actifs d'une relation maître-élève présente, positive et efficace se sentiront libres de communiquer avec leurs enseignants lorsque des besoins émotionnels ou académiques se présenteront. La recherche en question va même jusqu'à conclure qu'une bonne relation maître-élève au primaire permettra aux élèves de se servir de leurs enseignants comme d'un modèle à suivre (Fredriksen & Rhodes, 2004).

Toujours dans le même ouvrage, les auteurs apportent des éclairages sur les effets académiques et motivationnels de la qualité de la relation maître-élève. La relation que les élèves ont avec leur enseignant peut avoir une importance cruciale sur leur motivation, leurs performances académiques et leurs relations psychosociales. Du point de vue académique, cette relation clairement établie, chaleureuse et constructive ira même jusqu'à favoriser une forme de motivation dans des matières

académiques qui, auparavant, n'intéressaient pas forcément ces jeunes en question (Fredriksen & Rhodes, 2004).

Le métier même d'enseignant exige un engagement plus profond qu'une simple relation de « surface ». À ce sujet, Tardif, Lessard & Gauthier (1998) utilisent des termes simples pour décrire l'implication d'un enseignant dans sa relation avec ses élèves. Selon eux, être un enseignant exige un investissement profond tant du côté affectif que cognitif dans les relations humaines avec les élèves. De plus, ils déclarent que les enseignants s'engagent en personne dans les interactions puisqu'ils font face à des gens qui peuvent se désintéresser et mettre fin au processus de travail là où l'enseignant a besoin de leur participation (Tardif *et al.*, 1998, p. 52).

2. LES ASPECTS AFFECTIFS CHEZ L'ÉLÈVE

Ces aspects affectifs rejoingnent un côté plus personnel de la relation maître-élève. Ils sont multiples et s'appliquent dans plusieurs sphères de la relation en question. À propos des effets d'une bonne relation maître-élève sur l'aspect affectif et émotionnel d'un élève, Virat (2014), Pianta (1999), Davis (2003) ainsi que Fridriksen & Rhodes (2004) soulignent plusieurs impacts psychologiques et émotifs.

Virat (2014) inclut même le comportement affectif des enseignants comme ayant clairement une influence sur ces apprenants. Au final, il en vient à dire qu'une relation maître-élève de qualité se veut obligatoirement, au départ, une bonne relation basée sur la confiance. En guise d'exemple, il cite un des enseignants qu'il a interrogés, pour qui il est indispensable, dans le cas d'un accompagnement éducatif, d'établir en premier lieu un bon climat de confiance. L'auteur soutient que c'est justement la dimension affective sécurisante, implantée par l'enseignant, qui rend la relation maître-élève différente de toute autre relation.

Concernant le rôle de l'enseignant, Pianta (1999) suggère que celui-ci, en interaction avec ses élèves, devient un modèle important pour eux dans le développement d'un équilibre émotionnel. C'est au sein même de la classe que ce processus se produira, mais afin d'y arriver, les habiletés de l'enseignant à aider ses élèves à comprendre leurs émotions sont primordiales. De plus, l'enseignant doit être capable de les aider à définir précisément leurs émotions, à les gérer adéquatement et à les exprimer clairement.

Davis (2003) offre une perspective sur l'attachement des élèves envers leur milieu scolaire en énumérant les bienfaits de la bonne relation maître-élève. Tout d'abord, ses recherches soutiennent que, dans certains cas, la relation maître-élève est comme une extension de l'attachement parent-enfant. Elle a donc, comme le rapport avec ses parents, un impact sur ses émotions, sur ses conflits et sur le développement d'un sentiment de dépendance.

Cette relation maître-élève aura aussi des effets plus globaux, par exemple sur le développement des aptitudes sociales avec ses pairs, avec les adultes qui l'entourent ainsi qu'une influence sur le développement cognitif de l'élève. Il est possible dans ce cas qu'une bonne relation maître-élève soit perçue comme un élément motivationnel auprès de l'élève. Enfin, les élèves se sentant soutenus émotivement par leurs enseignants ont tendance à améliorer leur rendement académique (Davis, 2003).

Fridriksen & Rhodes (2004) ainsi que Fortin, Plante & Bradley (2011) constatent eux aussi qu'une relation maître-élève positive pourra être, pour l'élève, une source d'attachement sécurisante et être bénéfique pour l'estime de soi, la réduction du stress en classe ainsi que pour favoriser un meilleur contrôle des émotions et des pensées. Le comportement de l'élève ainsi que ses habiletés sociales semblent aussi être influencés par une relation de qualité avec l'enseignant. Il est aussi possible de constater une diminution des problèmes de comportement, entre autres les

comportements violents. L'adoption de comportements plus proactifs est aussi visible (Fortin *et al.*, 2011).

Selon Fridriksen & Rhodes (2004), l'effet du soutien d'un enseignant engendre des résultats positifs chez les jeunes qui passent, par exemple, du niveau primaire au niveau secondaire ; l'adaptation psychologique se fait plus facilement et nécessite des ajustements beaucoup plus minimes.

3. LES FACTEURS D'INFLUENCE LIÉS À L'ENSEIGNANT

L'enseignant étant un des éléments principaux de la relation maître-élève, tout ce qui le définit risque fort de devenir des facteurs d'influences importants. Par exemple, ses valeurs, sa compréhension d'une situation, ses motivations sont quelques-unes des facettes l'amenant à développer sa relation maître-élève et à créer un climat propice à l'apprentissage. L'enseignant peut tirer grandement profit de sa relation maître-élève. Mais avant de pouvoir y arriver, il a la responsabilité de mettre en place les mécanismes permettant le développement d'une telle relation.

Skinner & Belmont (1993), Perrenoud (1994), Altet (1994), Fredriksen & Rhodes (2004) ainsi que Waille (2012) sont quelques-uns des chercheurs ayant abordé le sujet des facteurs d'influence liés aux enseignants.

Développant davantage sur l'enseignant lui-même, Waille (2012) expose une vue centrée sur le travail de l'enseignant, un travail multidimensionnel. Le côté relationnel de la profession d'enseignant a obligatoirement comme « objet d'étude, l'humain ». Pour cette raison, l'enseignant est nécessairement impliqué dans une dimension affective et émotionnelle. À cela s'ajoute une dimension psychosociale du fait que l'enseignant travaille avec l'humain et avec un groupe, une classe.

Toujours dans l'optique d'établir une bonne relation avec ses élèves, Langevin (1996) souligne qu'il est important pour un enseignant soucieux de sa relation avec ses élèves de prendre conscience des éléments en jeu dans leur motivation par rapport à l'apprentissage : estime de soi, perception de soi, croyances en rapport avec le succès et l'échec, valeurs, valorisation des études, désir d'accomplissement. En connaissant les élèves et en étant conscient de leurs caractéristiques personnelles, l'enseignant peut adapter ses pratiques enseignantes en fonction de ceux-ci. Pour cette auteure, l'influence de la relation maitre-élève s'applique autant pour les enfants, l'adolescent et le jeune adulte (Langevin, 1996).

À la lumière de ce qui précède, il ne fait aucun doute que la relation maître-élève fait une différence pour un groupe et pour un élève. Peu importe les caractéristiques de l'élève, si une relation entre l'enseignant et l'élève est positive, les deux parties en ressortiront gagnantes. Enfin, l'enseignant a un rôle important à jouer afin d'établir cette relation. Mais comment l'enseignant peut-il arriver à développer une relation adéquate avec ses élèves?

Comme prémices à une bonne relation, peu importe le type d'individu composant son groupe classe, Brophy & Kher (1985) ainsi que Brophy (2010) énumèrent deux comportements aidant l'enseignant à créer en classe un climat relationnel propice à l'apprentissage. Premièrement, il s'agit de communiquer clairement ses intentions sur la relation qu'il désire développer avec ses élèves. Deuxièmement, l'enseignant doit être clair sur les objectifs derrière les activités d'apprentissage demandées. Ces deux points importants nécessitent obligatoirement une bonne préparation, tant sur le contenu pédagogique que sur la connaissance des divers élèves qui composent sa classe et avec lesquels il aura à interagir autant sur le plan des apprentissages que sur le plan relationnel.

Brophy (1987) fait une synthèse des recherches réalisées concernant les méthodes utilisées afin de motiver les apprenants. Il est important de souligner que la mise en application de ces éléments est sous la responsabilité de l'enseignant et qu'une bonne préparation demeure la clé du succès.

L'auteur établit un ensemble d'éléments qui se regroupent sous cinq grandes catégories : 1) les préalables essentiels, 2) le maintien des possibilités réelles de succès, 3) une incitation intrinsèque, 4) l'utilisation de la motivation intrinsèque et 5) la stimulation de l'élève à apprendre. Selon Brophy (1987), ceux-ci contribuent à créer un climat motivationnel en classe. Les éléments de ces cinq catégories sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2
La création d'un climat motivationnel en classe selon Brophy (1987)

Préalables essentiels	Création de soutien
	Objectifs et défis appropriés
	Objectif académique significatif
	Possibilité d'utiliser ce qui est appris
Maintien des possibilités réelles de succès	Mise en place d'objectifs, d'évaluation des performances et d'outils d'automotivation.
	Programme précis menant au succès
	Lien entre les efforts et les résultats
	Communication constructive
Incitation extrinsèque	Récompense pour une amélioration ou une bonne performance
	Saine structure de compétition
	Attention des élèves sur les outils d'évaluation académique
Utilisation de la motivation intrinsèque	Tâches académiques liées aux intérêts des élèves
	Éléments de nouveauté et de variété
	Possibilité de faire des choix et de prendre des décisions de façon autonome
	Participant actif
	Rétroaction sur son questionnement
	Opportunité d'offrir un produit final
	Éléments de simulation et des aspects de fantaisie lors de la formation
	Mises en situation sous forme de jeu
	Niveaux plus élevés d'objectifs à atteindre et autres questionnements possibles
	Ambiance où les participants pourront interagir
Stimulation de l'élève à apprendre	Intérêt à apprendre et à se motiver à apprendre
	Bienfaits et les compétences liées à la motivation à apprendre
	Minimiser le stress lié aux activités académiques
	L'enseignant maintient lui-même de l'intensité face aux projets
	L'enseignant maintient lui-même de l'enthousiasme face aux projets
	Création de curiosité ou le suspense vis-à-vis de la tâche à effectuer
	Éviter la dissonance cognitive ou la distorsion cognitive
	Objectifs abstraits plus personnels, concrets ou familiers (capacité à vulgariser)
	Création chez l'élève de son automotivation à apprendre
	Intérêt ou l'appréciation chez l'élève à la suite du projet réalisé
	Niveau d'objectifs à atteindre clair et préparer des niveaux supplémentaires au besoin
	Objectifs similaires déjà réalisés avec des problèmes semblables déjà résolus

(Source : Brophy, 1987)

Brophy (1987) en parlait des éléments motivant en classe les élèves à la fin des années 80, mais ce sujet demeure, encore à ce jour, un volet de l'enseignement qui intéresse d'autres chercheurs (Dubeau, 2015). L'enseignant en formation professionnelle a la responsabilité, comme tous les autres secteurs de l'enseignement être capable de répondre aux besoins de ses élèves. Il doit être capable de les encourager, motiver, développer l'engagement de l'élève envers sa formation et maintenir une bonne relation constructive avec eux. S'il n'agit pas adéquatement, l'effet boule de neige se fera sentir et rapidement la situation relationnelle de chacun des élèves présents risque grandement de se détériorer (Dubeau, 2015; Dubeau & Beaulieu, 2020).

Dans le but d'éviter une telle situation et afin d'optimiser les pratiques professionnelles d'un enseignant soucieux d'améliorer sa relation avec ses élèves, Langevin (1996) incite fortement l'enseignant à remettre en question sa pédagogie. Ces questions sont simples, mais les réponses ont le pouvoir de révéler des aspects importants sur le type d'enseignement que celui-ci pratique. Ces questions concernent les pratiques d'enseignement, soit la fréquence, le type et la variété des stratégies utilisées pour l'enseignement-apprentissage.

Ces questionnements demandent, certes, une bonne dose de professionnalisme, mais les réponses à ces questions n'ont pour but que d'aider l'enseignant à bien se positionner face à son groupe et la relation qu'il développe. Même les réponses pourront lui permettre d'améliorer ses pratiques professionnelles, dont sa relation avec ses élèves. Au terme de ce questionnement, l'auteur souligne qu'avec cette posture réflexive, « l'enseignant arrivera à se placer sur une voie nouvelle d'exploration de pédagogie différente de celle qu'il utilise habituellement » (p. 33).

Afin de faire comprendre l'importance de l'enseignant dans le processus académique de l'élève, Waille (2012) ramène à l'étymologie du mot « élève », signifiant que l'on doit l'élever de son état antérieur à l'état d'adulte. L'élève étant en attente de savoirs et d'apprentissages, il incombe donc à l'enseignant de

construire un environnement qui soutiendra « l'élève » et le conduira vers son nouvel état d'adulte. Ainsi, l'enseignant place l'élève au centre de son enseignement en lui donnant le rôle central de son apprentissage. En formation professionnelle, il doit accompagner son élève vers sa nouvelle vie professionnelle, l'outiller pour qu'il devienne un citoyen actif dans une profession précise. Comme il s'agit de jeunes adultes arrivant en formation professionnelle avec leur bagage personnel, professionnel, académique ainsi que leurs valeurs, la capacité de l'enseignant à développer une relation de qualité avec eux est importante et en même temps possiblement difficile en raison de la réalité de sa classe (Waille, 2012).

Certains facteurs propres à l'enseignant peuvent influencer la relation maître-élève. En effet, enseigner peut, pour certaines personnes, être une fonction stressante. Sur ce sujet, Fredriksen & Rhodes (2004) font ressortir que certains enseignants qui vivent des niveaux élevés de stress auront tendance à faire apparaître des comportements plus négatifs devant leurs élèves. Les auteurs décrivent également d'autres émotions pouvant influencer la relation maître-élève, dont la colère et autres formes d'hostilité, créant alors vis-à-vis de certains élèves un esprit de confrontation. La perception d'eux-mêmes qu'ont les enseignants, de leur efficacité et des attentes qu'ils ont de leurs élèves semble aussi influencer les interactions qu'ils ont avec eux. Leurs attentes, leurs croyances ainsi que leur comportement sont des composantes qui serviront à forger la qualité de leur relation avec leurs élèves (Fredriksen & Rhodes, 2004). Enfin, ces mêmes auteurs soulignent que l'enseignant avec sa vision plus globale d'une situation est un avantage important. Peu importe la situation particulière de l'élève, l'enseignant a un point de vue extérieur sur les problèmes vécus par celui-ci.

Les valeurs de l'enseignant influencent, dans une certaine mesure, la qualité de la relation maître-élève (Houssaye, 1993; Skinner & Belmont, 1993; Langevin, 1996; Fredriksen & Rhodes, 2004; Waille, 2012). Sur ce sujet, Gagné (2015) dresse un portrait à propos du lien entre l'enseignant en formation professionnelle et ses valeurs propres. Appuyant son argumentation sur les propos de Carton (2011), il

est tout à fait logique pour cette auteure que tout individu développe un système de référence de ses valeurs.

Dans certains cas, il est même possible que ses valeurs lui soient inconnues. Ayant créé une certaine forme de « hiérarchisation » de ses valeurs (p. 45), celles-ci orienteront ses prises de décision lorsque des dilemmes se présenteront devant lui. Mais tôt ou tard, surtout pour l'enseignant en formation professionnelle, une confrontation aura lieu entre les valeurs liées à son savoir professionnel de spécialiste de contenu et les valeurs imposées par ses nouvelles fonctions d'enseignant, ou ce que Gagné (2015) appelle « les valeurs liées à la nouvelle collectivité (sociale et organisationnelle) » (p. 45).

Contraindre un enseignant à remettre son système de valeurs en question à la suite d'une confrontation entre ses valeurs et celles de la sphère d'activité à laquelle il vient d'adhérer, l'obligera certainement à un sérieux questionnement. Une réorganisation de l'importance de l'ordre de ses valeurs sera de mise (Gagné, 2015). L'enseignant ne peut pas rester neutre, il doit ou devra faire des choix basés sur ses valeurs et celles dictées par le système d'éducation. Il est dans l'obligation de se situer parmi ses valeurs. Il devra « hiérarchiser, définir, transposer dans des gestes les valeurs analysées » (Desmeules, 2000, p. 20). Quelles sont les valeurs auxquelles l'enseignant en formation professionnelle donnera le plus d'importance?

Les valeurs d'un enseignant sont trop importantes pour que l'on puisse passer à côté sans souligner l'influence qu'elles risquent d'avoir sur ses prises de décision et sa gestion de classe. Peu importe les aspects de sa vie, les valeurs de l'enseignant joueront un rôle important. Inconsciemment ou non, ces valeurs seront à la base de ses prises de décision. Donc, en prenant en compte l'origine des valeurs ainsi que leur influence sur la prise de décision et la gestion, une décision sera aisément prise et assumée lorsque celle-ci lui permettra d'atteindre ses valeurs. Mais dans le cas où cette décision l'obligerait à modifier son système de valeurs, à agir en sens

contraire, un sentiment négatif, voire une situation conflictuelle, risque forcément d'apparaître (Gagné, 2015).

Dans le contexte de choix éducatifs, les valeurs de l'enseignant jouent un rôle important (Desmeules, 2000). Selon cet auteur, chaque individu a une latitude ou marge de manœuvre afin de laisser place à ses propres valeurs, pouvant même les mettre de l'avant, l'être humain et ses valeurs sont toujours présents derrière la profession d'enseignant. L'auteur rapporte le sens des valeurs comme faisant partie intégrante de l'éthique de l'enseignant, obligeant celui-ci à analyser la « finalité de ses actes » (p. 14). En développant cette éthique basée sur ses valeurs, l'enseignant arrivera plus aisément à accomplir son rôle fondamental et à ne pas devenir uniquement un transmetteur de connaissances.

Les valeurs renvoient à ce que l'on peut définir comme des convictions. Citant des recherches des années 60 de Rokeach (1960), Desmeules (2000) souligne qu'il y a chez des individus un classement de valeurs et des croyances. Concernant ce système de croyances, il est possible qu'il soit ouvert ou fermé. Le comportement de la personne en sera grandement influencé. Par exemple, une personne capable de recevoir de l'information extérieure et d'y trouver une forme d'utilité sera considérée comme ayant un système de croyances ouvertes. Inversement, si cette personne n'arrive pas à évaluer l'information qu'elle reçoit et d'en tirer avantage pour elle-même, il est alors question d'un système de croyances fermées et risquer alors de tomber dans un refus « des règles d'une entente communicationnelle » (Desmeules, 2000, p.18).

Une valeur peut aussi se définir comme une croyance qui persiste plus qu'une autre lorsqu'un choix lié à un objectif se présente à un individu, guidant ainsi la conduite de celui-ci. Les valeurs sont aussi le résultat d'une pression individuelle interne en réponse à la société, et c'est en gravitant autour de ses valeurs que se préciseront les comportements et actions d'un enseignant (Rokeach,1960; Desmeules, 2000, p. 15). C'est seulement quand l'enseignant aura réussi à se retrouver dans tout ce

système de valeurs qu'il pourra définir ses propres valeurs. Une fois ce processus complexe réalisé, de quelle manière les utilisera-t-il dans son environnement scolaire, dans sa propre vie et, finalement, dans sa classe (Desmeules, 2000)?

Comme mentionné précédemment dans beaucoup d'écrits sur la formation professionnelle, il est souvent question du choc créé par un important changement de carrière, du besoin d'adaptation, des conflits de valeur, des changements importants d'identité professionnelle, etc. Mais en matière de relation maître-élève, est-il possible pour un enseignant en formation professionnelle que le savoir professionnel qui tient son origine du métier antérieur, des valeurs développées au cours de cette carrière pourrait devenir un atout ?

Skinner & Belmont (1993) ont découvert que le degré d'implication de l'enseignant au sein de sa classe influence directement le comportement des élèves et l'engagement émotionnel qu'ils auront envers leur école. Plus l'engagement relationnel est grand de la part de l'enseignant, plus il est possible de prédire une meilleure autonomie dans la classe ainsi qu'un respect des structures en place. L'enseignant lui-même en sort gagnant puisque ses propres élèves développeront avec lui une plus grande coopération et l'enseignant gagnera aussi en confiance personnelle et en estime de soi.

Le passé personnel des gens impliqués dans une relation maître-élève à l'intérieur d'une classe, qu'il soit familial ou autre, affectera sans conteste la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. Houssaye (1993) affirme que chacun des acteurs est marqué par un vécu qui lui est propre. Il est difficile de l'ignorer, il « parasite » l'enseignant dans son « acte d'enseigner », tout comme l'élève dans son processus d'apprentissage. À cela, Waille (2012) ajoute que l'enseignant et l'élève n'ont pas la même vision de l'interaction qu'ils auront. L'un mettra l'emphase sur le rendement d'ordre scolaire seulement, alors que l'autre aura tendance à mettre en valeur sa relation avec ses enseignants.

Langevin (1996) conclut simplement en disant que la réussite de son enseignement doit passer par la réussite de sa relation maître-élève, car « cette relation est omniprésente » (p. 35). Afin d'y arriver, elle donne des conseils simples. L'un d'eux est de développer la capacité de prendre ses distances sur sa pratique et faire une bonne introspection. Il va de soi que tout cela demande des efforts constants. Il est important pour un enseignant qui désire réussir sa relation avec ses élèves de réaliser que ceux-ci ont « des besoins affectifs qui se traduisent en attentes envers leur professeur » (p. 35). Dans son rôle d'enseignant et de créateur d'une bonne relation maître-élève, c'est à travers des mots, des gestes et des regards qu'il réussira à « briser la glace ou ériger un mur encore plus épais » (p. 35).

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1995) a effectué une étude concernant les élèves au niveau collégial, milieu similaire à la formation professionnelle pour son côté d'enseignement technique. Cette étude portait sur les cinq facteurs influençant les élèves à tirer profit de leurs relations avec les enseignants. Les résultats sont très significatifs et importants; il faut en tenir compte dans la compréhension de notre objet d'étude.

Premièrement, l'étude révèle que la disponibilité de l'enseignant est un facteur important pour établir une bonne relation. Par disponibilité, il est entendu qu'il s'agit de la possibilité pour les élèves de consulter leur enseignant hors des heures de cours. Les raisons de consultation peuvent être multiples, par exemple obtenir des explications ou des informations supplémentaires, mais il en ressort que les élèves voient cette disponibilité comme la possibilité d'un contact plus personnalisé. L'enseignant peut aussi profiter de ces moments pour recevoir certaines confidences (CSE, 1995). Le rapport du CSE (1995) montre également la possibilité de participer de manière spontanée à des discussions de groupe sur des sujets qui peuvent ne pas avoir nécessairement de lien avec la matière du cours. Une chose aussi simple que de porter une attention personnelle à ses élèves, en prenant la peine d'apprendre leurs noms et de les reconnaître à l'extérieur des salles de cours, peut faire une différence importante. Tout comme de leur faire des

compliments ou des remarques positives au bon moment, de tenter de développer une forme de complicité et faire preuve de compréhension lorsqu'une situation l'exige, d'être empathique et surtout de leur démontrer qu'on prend plaisir à développer une relation avec eux. Bref, faire ressentir à ses élèves qu'on les considère comme des individus, de s'intéresser à eux à part entière peut leur « donner l'impression qu'ils sont quelqu'un » (CSE, 1995 p. 85).

Le deuxième facteur d'influence de la relation maître-élève est la capacité de l'enseignant à développer une relation basée sur le respect avec ses élèves. Les participants de cette étude semblent apprécier considérablement ce type de relation qu'ils jugent la plus profitable. Ils souhaitent la présence « d'un complice plutôt qu'un juge, d'un guide plutôt qu'un patron, d'une personne qui contrôle son cours plutôt que leurs élèves, qui les traitent comme des adultes et non comme des bébés, qui adoptent une attitude respectueuse et non hautaine ou méprisante » (CSE, 1995 p. 85). Une autre facette désirée chez les élèves est un enseignant qui n'est pas systématiquement autoritaire, mais qui sait gagner le respect. Ils préfèrent aussi un enseignant qui sait échanger avec ses élèves, sachant les écouter et respecter les opinions qu'ils émettent. Ils désirent également être en présence d'un enseignant qui laisse présager qu'il est possible pour lui d'apprendre de ses élèves.

Le troisième facteur apprécié des élèves est d'avoir un enseignant capable de reconnaître le niveau de compréhension de la majorité du groupe. Toujours selon l'étude du CSE (1995), la capacité de l'enseignant à s'adapter est plus importante que toute autre facette de son enseignement. Un enseignant désirant développer une bonne relation maître-élève doit être capable de mettre son plan de cours de côté, il ne devrait pas s'accrocher qu'à ses notes, mais rediriger son enseignement en se basant sur la réaction de son groupe. Il devrait pouvoir mettre l'accent sur l'acquisition des méthodes, être capable d'offrir des outils, d'utiliser des stratégies interactives afin de favoriser la compréhension du plus grand nombre. L'enseignant doit avoir le désir de sortir du contexte prévu, d'utiliser les expériences de ses

élèves et de s'en servir comme moyen de transmettre des connaissances, de faire des parallèles (CSE, 1995).

Une relation avec ses élèves se crée et se maintient en adaptant son contenu de cours, ses stratégies pédagogiques avec l'ensemble de ce qui est enseigné dans les programmes et en faisant des liens entre leurs interrogations. L'idée d'insuffler une pensée positive en les encourageant à persévérer est perçue par les élèves comme une excellente façon de créer de bonne relation : souligner des succès individuels, par exemple, être positif après un examen réussi. Aider les élèves à développer une fierté de la réussite et de l'amélioration fait aussi partie des éléments soulignés par certains élèves qui permettent d'améliorer grandement la relation maître-élève (CSE, 1995).

Pour ce qui est du quatrième facteur, il semble que l'approche rigoureuse et exigeante de l'enseignant soit considérée comme un point fort dans la création d'une relation maître-élève positive. L'enseignant doit développer l'habileté de présenter sa matière de manière claire et précise. Afin d'y arriver, il doit établir les objectifs à poursuivre, la structure de son cours, bien déterminer les balises et le respect des étapes établies au préalable, pour ne nommer que ces points. Ainsi, l'enseignant donnera l'impression à ses élèves qu'ils sont en train d'apprendre l'essentiel. Enfin, être à jour sur le métier qu'il enseigne est important, car « le contenu gagnera en pertinence et en crédibilité […] Selon les élèves, l'enseignant le plus compétent est celui qui entretient des liens significatifs avec le marché du travail » (CSE, 1995 p. 87).

Finalement, le cinquième facteur d'influence est lié à la fierté de l'enseignant envers son travail d'enseignant, la matière enseignée ou même la fierté d'enseigner dans l'établissement scolaire où il œuvre. Cette approche positive de l'enseignant face à son travail peut avoir un effet motivateur chez les élèves témoins de cette émotion. Les sentiments liés au travail qu'un enseignant accomplit semblent avoir un impact « positif majeur » sur la valorisation d'une démarche d'étude ainsi que

sur la capacité de développer un sentiment d'engagement face à celle-ci (CSE, 1995).

Soulignant l'importance du comportement de l'enseignant dans la relation maître-élève, Fortin, Plante & Bradley (2011) au niveau scolaire secondaire chez une clientèle de 12 à 16 ans font ressortir des facteurs importants qui ont une influence positive sur la relation qu'un enseignant peut développer avec ses élèves. Premièrement, l'enseignant peut offrir un soutien émotionnel qui aura des effets significatifs sur les compétences sociales et scolaires de l'élève. Deuxièmement, l'enseignant qui arrive à trouver le juste équilibre entre les besoins imposés par la structure du système de l'éducation et le développement de l'autonomie de ses élèves permettra une augmentation de la motivation et le sentiment de compétence chez ses élèves. En ce qui concerne sa relation avec ses élèves, elle se doit d'être chaleureuse avec une certaine proximité (3^{e} facteur). Aussi, le fait d'encourager ses élèves doit être une priorité (4^{e} facteur).

Le souci d'équité doit être présent dans l'esprit d'un enseignant. Cette attitude a une influence positive sur les élèves étant témoins de cette équité. Sentir que ce qu'ils ont à dire est valorisé et pris en compte est important. L'enseignant doit démontrer une forme de reconnaissance du développement individuel des élèves, reconnaître leurs habiletés, leurs difficultés, mais surtout que leur contribution en classe est remarquée et appréciée. L'enseignant est tenu d'offrir une communication ouverte en classe et de permettre aux élèves de faire de même. Même le ton de la voix, l'endroit où se positionne l'enseignant dans la classe et le contact visuel avec ses élèves sont des aspects qui influencent directement la relation maître-élève (Fortin *et al.*, 2011).

Ces mêmes auteurs énumèrent les facteurs influençant la relation maître-élève qui sont propre à l'enseignant, entre autres, par ses caractéristiques personnelles. L'enseignant aborderait, tout comme l'élève, sa classe avec son modèle relationnel acquis, reflétant ainsi ses émotions et ses attentes quant à ses interactions avec ses

élèves. Il lui serait même possible d'élaborer des stratégies motivationnelles selon l'image de son propre style d'attachement.

L'estime de l'enseignant, l'image qu'il a de lui-même en tant qu'éducateur, son efficacité, ses compétences exerceraient une influence sur ses interactions avec ses élèves. En terminant sur les caractéristiques personnelles de l'enseignant, le niveau de stress qu'il ressent en tant qu'enseignant, devant sa classe, influencera grandement son approche relationnelle avec ses élèves. Plus le stress sera grand, moins l'implantation d'une relation maître-élève risque d'être positive. Les croyances et comportements de l'enseignant jouent un rôle de premier plan dans la relation maître-élève. L'enseignant aborderait sa classe avec ses propres croyances concernant la nature de l'école, les connaissances, l'apprentissage, les habiletés à développer des élèves, leur motivation et leurs chances de réussite (Fredriksen & Rhodes, 2004; Fortin *et al*., 2011).

4. LE RÔLE DE L'ÉLÈVE DANS LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

Jusqu'à maintenant, nous avons mis en évidence divers aspects extérieurs à l'élève. Il est clair que l'environnement de l'élève ainsi que toute la structure qui dicte son éducation ont une influence sur son apprentissage et la relation qu'il développera avec son enseignant. Qu'en est-il du rôle de l'élève dans le développement de sa relation positive maître-élève?

Waille (2012) perçoit le fait d'étudier comme une fonction occupée dans la société, l'élève exerçant ainsi le métier d'apprenant. Pour l'élève dans « l'exercice de ses fonctions », la communication devient alors un outil, que l'auteure considère comme étant fondamental. Pour elle, l'élève devra faire face à différents acteurs et s'impliquer socialement. Dans ces diverses relations sociales, notons celles avec ses pairs lors de travaux, débats, argumentations, etc. Au même moment, l'élève doit entretenir une relation spécifique et particulière avec son enseignant. Du même souffle, Waille (2012) consent à responsabiliser l'enseignant dans la création d'un climat propice à l'apprentissage et dans le développement de cette relation.

Fortin, Plante & Bradley (2011) ont résumé clairement les facteurs influençant la relation maître-élève. Pour eux, chaque intervenant dans la relation a une influence. Premièrement, il y a des facteurs qui sont propres à l'adolescent, d'autres, propres à l'enseignant et, finalement, des facteurs qui proviennent du milieu scolaire, c'est-à-dire la direction de l'école ou du centre de formation, pouvant aller jusqu'à la commission scolaire. Concernant l'élève, il est important de prendre en considération son contexte familial et sociodémographique. Il a en effet été établi qu'il existe un lien entre la qualité de la relation qu'a un jeune avec ses parents et celle qu'il développe avec ses enseignants. Si un jeune éprouve des difficultés au sein de son environnement familial, il risque de se sentir moins soutenu par son enseignant, créant ainsi des impacts négatifs et, finalement, nuisant au rendement scolaire. Parmi ces impacts négatifs, notons des difficultés comportementales. Selon Fortin, Plante & Bradley (2011), les difficultés comportementales peuvent créer des retards académiques, brouillant ainsi la qualité de la relation de l'élève avec son enseignant puisqu'un lien a été fait entre un élève ayant des troubles comportementaux et une relation négative avec ses enseignants.

Observant des caractéristiques plus personnelles, Fortin, Plante & Bradley (2011) affirment que les élèves ayant développé de bonnes habiletés sociales seraient plus enclins à développer des relations plus positives avec leurs enseignants, car ces compétences sociales sont considérées par ceux-ci comme des signes de meilleure compétence intellectuelle. Vient ensuite un désir de vouloir être approuvé par leurs enseignants. Ce désir incite les élèves à vivre le dépassement de soi et à s'imposer de plus grands efforts lors de la réalisation des tâches scolaires exigées. Les garçons se sentent moins soutenus par leurs enseignants, ce qui a encore comme effet d'avoir une perception plus négative de leur relation avec eux. Plus ces élèves avancent dans leurs années scolaires au secondaire, plus la relation avec les enseignants est perçue négativement.

Du point de vue plus individuel, l'habileté de l'élève, son comportement en classe, sa relation avec les autres élèves sont quelques-uns des facteurs qui influencent le degré d'investissement dans une relation positive avec un enseignant. La perception qu'a l'enseignant de son élève exerce une influence sur la qualité et le type de relation qu'il accepte de développer avec lui au cours de l'année scolaire. Ainsi, les perceptions de l'enseignant sur ses élèves façonnent la qualité de sa relation et la qualité même de son enseignement (Fortin *et al.*, 2011).

5. LES FACTEURS D'INFLUENCE LIÉS AU MILIEU SCOLAIRE

Fortin *et al.* (2011) constatent que le milieu scolaire joue un rôle très important dans la capacité de ses acteurs à mettre en place une relation maître-élève positive. Le contexte institutionnel, pour débuter, possède son degré d'influence. C'est avec la structure de l'école, qu'elle soit publique ou privée, ce qui comprend la taille de ses classes, que cette influence débute. Arrive ensuite sa composition, c'est-à-dire l'ethnie des élèves et enseignants, le rendement scolaire des élèves ainsi que le niveau de scolarité des parents de ceux-ci. Et enfin, la création d'un sentiment de sécurité au sein des murs des établissements scolaires. Quelles valeurs de communication l'institution préconise-t-elle? Souvent beaucoup plus formelles, sont-elles en harmonie avec celles des enseignants en général ou sont-elles imposées, limitant ainsi l'interaction désirée par l'enseignant?

Considérant que la relation maître-élève s'avère difficilement positive sans l'estime de soi d'un enseignant, la direction d'un centre de formation professionnelle a donc un rôle à jouer dans la perception que l'enseignant a de lui-même et du travail qu'il accomplit.

En effet, si elle offre une rétroaction à ses enseignants, par exemple sur leurs accomplissements, cela peut avoir une influence directe sur la motivation et l'estime de soi. Que ce soit d'être critiqué positivement ou négativement, l'enseignant pourra ressentir une grande fierté ou une grande frustration par rapport

à ses compétences, mais aussi par rapport à sa direction. Cela risque fort d'engendrer de la démotivation et une baisse de l'estime de soi (Tremblay, 2020).

Ensuite, la lourdeur de la tâche imposée aux enseignants est un aspect souvent considéré par ces auteurs comme un élément négatif. Augmenter la tâche des enseignants diminue les opportunités pour ceux-ci de développer des relations plus informelles avec leurs élèves. Moins une relation informelle est présente, plus difficiles seront les rapprochements avec les élèves et l'implantation d'une relation maître-élève positive. Enfin, l'augmentation du ratio élève/enseignant n'offre en rien de meilleures opportunités de communication et de relations positives en classe (Fortin *et al.*, 2011).

6. LES FACTEURS D'INFLUENCE LIÉS AUX SAVOIRS D'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNANT

Les sources des savoirs d'expérience chez un enseignant en formation professionnelle sont multiples. En effet, les opportunités d'acquérir de nouvelles connaissances, compétences et aptitudes sont fréquentes. Par exemple, une promotion, des formations ou des changements d'emploi ou d'entreprise qui permettent de varier les champs de compétences. Ces améliorations ou changements professionnels, une fois dans le milieu de l'enseignement, peuvent permettre d'outiller l'enseignant sans même qu'il en soit conscient. De plus, toute entreprise québécoise est dans l'obligation d'offrir de la formation à leurs employés si celle-ci dépasse un certain niveau de masse salariale (Gouvernement du Québec, 2017).

Les formations peuvent être variées, mais celles-ci ont toujours pour but d'améliorer les compétences des employés et dans certains cas elles peuvent être clairement adaptées à diverses tâches liées à la profession.

6.1 Le concept de savoirs professionnels

Dans le cas d'un enseignant en formation professionnelle, la formation vers la profession prend place durant sa formation universitaire, mais comme nous l'avons lu précédemment, le nouvel enseignant en formation professionnelle s'inscrit à la formation au baccalauréat en même temps qu'il amorce sa nouvelle carrière en enseignement. Cette facette du savoir professionnel ne peut donc pas, en début de carrière, influencer l'enseignant en formation professionnelle dans sa nouvelle profession. En revanche, il possède tout de même un important savoir d'expérience lié à son ancienne carrière, atout influent et incontournable.

Sur ce sujet, Tardif, Lessard & Gauthier (1998) soulignent l'importance que les enseignants accordent à leurs expériences personnelles. Au cours de la recherche, les enseignants de différents niveaux scolaires considéraient leurs expériences de vie et leur personnalité comme étant les fondements mêmes de leurs compétences professionnelles :

> (…) la personne elle-même, avec ses qualités, ses défauts, sa sensibilité, bref, avec tout ce qu'elle est, devient d'une certaine façon un outil de travail; en ce sens, elle est une composante technologique des professions de l'interaction. Dans un sens analogue, la valorisation de l'expérience traduit l'investissement quotidien des enseignants dans les classes en interaction avec les élèves. Cet investissement est d'autant plus fort que c'est là que se joue vraiment l'autonomie professionnelle des enseignants : en présence des élèves, c'est l'enseignant qui est maître de son travail et c'est lui qui gagne ou perd (Tardif *et al.*, 1998, p. 53).

Afin de bien comprendre la réalité dans le développement d'un nouvel enseignant, Tardif, Lessard & Gauthier (1998) soulignent quatre phases de formation. Elle débute avant même l'université, se précise durant la formation universitaire, chemine durant les premières années dans le métier d'enseignant et se poursuivra substantiellement durant la vie professionnelle.

Dans cet ordre d'idées, Riopel (2006) et ensuite cités par Deschenaux, Roussel & Boucher (2008) énumèrent les étapes d'un enseignant en formation générale.

Tableau 3

Le parcours d'un enseignant au secteur général

Étapes	Parcours	Origines	Effets
Étape 1	Formations antérieures	- Expériences scolaires - Expériences vécues	- Étapes de socialisation informelle - Façonne la représentation du système scolaire et du travail enseignant
Étape 2	Université	- Activités collectives et individuelles intégrées dans un programme	- Prépare à la carrière enseignante
Étape 3	Insertion professionnelle	- Entrée dans le métier enseignant	- Transition entre la fin des études et l'entrée sur le marché du travail
Étape 4	Formation continue	- Activités de mise à jour des connaissances du métier - Réflexion sur la pratique	- S'enrichir comme enseignant

(Source : Riopel, 2006; Deschenaux, Roussel & Boucher, 2008)

Mais Deschenaux, Roussel & Boucher (2008) ont aussi bien différencié les étapes qu'un enseignant en formation professionnelle doit vivre lors de son arrivée dans le monde de l'éducation. Il est facile de réaliser que rien dans son processus pour devenir enseignant n'est entièrement linéaire, que chacune des étapes d'un processus normal menant vers l'enseignement finit par s'entrecroiser. Par exemple, comme mentionné à plusieurs reprises, l'enseignant en formation professionnelle se présente dans sa classe pour enseigner alors qu'il n'a pas encore lui-même mis

les pieds dans une université afin d'acquérir les compétences enseignantes. Toutefois, il est embauché parce qu'il possède d'autres compétences importantes pour l'accomplissement de son nouveau rôle d'enseignant.

Donc, le passé d'un enseignant en formation professionnelle, surtout son passé professionnel, est très présent dans toutes les étapes de sa transition vers le métier d'enseignant. Cet aspect de l'enseignant en formation professionnelle est si important que certains chercheurs attestent que l'entrée à l'université constitue non pas la formation initiale, mais la formation continue due à l'expérience et la formation d'origine (Deschenaux *et al.*, 2008). N'est-il pas alors logique de se demander si cette expérience l'influencera dans ses nouvelles fonctions? Considérons quelques-unes des sources possibles des savoirs d'expérience de l'enseignant.

6.2 L'origine des savoirs d'expérience de l'enseignant

Malo (2011), se référant à ce que vivent les stagiaires en éducation, fait référence aux savoirs professionnels. Citant Schön (1983), elle soutient que les savoirs professionnels font état de répertoires d'expérience constitués dans l'action du praticien. Cette expérience est acquise particulièrement au moment de devoir faire des choix et de résoudre des problèmes pratiques. Cette référence devient intéressante pour la présente recherche au moment où l'idée que ces savoirs professionnels devront s'adapter face aux choix à faire. L'auteur décrit ce moment comme « l'apprentissage ». Il s'agit du moment où le répertoire des savoirs professionnels doit s'adapter au contexte afin de repérer des solutions satisfaisantes aux difficultés que rencontre le praticien.

Pour Schön (1983) le passé, ou répertoire des savoirs professionnels, offre l'opportunité au praticien de lire le présent et les situations qui doivent être résolues (Schön, 1983; Malo, 2011). L'article de Malo (2011) faisait état de la situation des stagiaires au secondaire qui se voyaient devoir utiliser les savoirs professionnels

acquis dans le passé pour faire face à des situations présentes exigeant une forme d'adaptation et une résolution de problème (Malo, 2011).

Dans cet ordre d'idées, Morales (2016) cite aussi Bourdoncle (1994), décrivant le savoir professionnel comme un savoir d'expérience qui est obligatoirement dépendant d'une situation vécue. Pour reprendre ses propres mots, il s'agit d'une expérience « apprise sur le tas » (p. 84).

À cela, Morales (2016) ajoute que ce savoir « se développe dans le milieu de travail face aux contraintes et problématiques que les professionnels rencontrent dans leur quotidien » (p. 52). Par la suite, elle fait état que dans le processus d'acquisition de ce savoir, la formation universitaire ne joue aucun rôle. Soulignons encore une fois que dans l'étude de Morales (2016), la chronologie des études est tout de même respectée alors que dans le cas des enseignants en formation professionnelle, encore une fois, il est impossible de suivre cette chronologie. De ce fait, les savoirs professionnels acquis durant les années professionnelles n'ont rien à voir avec le métier d'enseignement, mais seront tout de même mis à profit dans ses nouvelles fonctions d'enseignant.

Toujours en soulignant l'importance que ces savoirs professionnels ont pour un enseignant, Morales (2016) dépeint les savoirs professionnels propres à l'enseignant comme élément de fondement de leurs compétences, pouvant par le fait même faire partie de leur identité professionnelle.

Tardif, Lessard & Lahaye (1991) soulignent qu'un enseignant s'appuie sur ses différentes formes de savoirs, particulièrement sur cinq types de savoirs. Parmi ces savoirs, notons le savoir curriculaire. Il s'agit d'un savoir qui vient d'une culture disciplinaire, d'une culture élargie, des programmes et des manuels scolaires. Il y a aussi le savoir disciplinaire formant le contenu des matières enseignées à l'école. Ensuite, il y a le savoir de formation professionnelle d'enseignant; il s'agit du savoir acquis lors de la formation initiale universitaire.

L'expérience peut elle aussi devenir un savoir, ce savoir issu de la pratique même du métier d'enseignant. Finalement, il y a le savoir culturel, un savoir que l'enseignant acquiert dans sa trajectoire de vie et qu'il risquera de partager à l'occasion avec ses élèves (Tardif *et al.*, 1991; Tardif *et al.*, 1998).

C'est ce savoir culturel qui soulève un certain questionnement par rapport à l'enseignant en formation professionnelle. Puisqu'il s'agit d'un savoir acquis dans une trajectoire de vie, jusqu'à quel point l'influence de ce savoir dans l'approche relationnelle d'un enseignant en formation professionnelle envers ses élèves est-elle importante?

Pour Perrenoud (1993), l'expérience personnelle ainsi que la culture professionnelle de l'enseignant sont tout aussi importantes et influentes que les savoirs savants. Lorsque l'enseignent effectue son acte d'enseigner, s'il le fait « avec ses tripes, ses intuitions, ses émotions, son expérience, ses croyances, ses désirs, ses peurs (…) il est son principal instrument de travail. C'est avec son esprit, mais aussi avec ses sentiments, son corps, ses tripes, ses paroles et ses gestes qu'il tente de donner du sens aux événements et de les influencer » (Perrenoud, 1993, p. 8-9).

Il souligne toutefois qu'enseigner est une profession relationnelle complexe et qu'au-delà des compétences acquises au cours de la formation des maîtres, l'enseignant doit tout mettre en œuvre afin d'utiliser la « personne » dans l'intervenant. Le citant, il dit :

> Faire face à la complexité et à la relation exige davantage que des représentations et des schèmes. Pour affronter l'échec, l'incertitude, le conflit, la différence culturelle, la détresse, l'ennui, le stress, il faut du courage, de la lucidité, de la persévérance, de la générosité, de la décentration, de la sérénité, de la force et mille autres qualités psychologiques et vertus morales […] mais l'essentiel est de reconnaître l'importance des dimensions existentielles, relationnelles et affectives dans la confrontation avec l'autre, la complexité, l'incertitude et l'échec. (Perrenoud, 1993, p. 9).

Plusieurs auteurs ont étudié les savoirs spécifiques des enseignants, ont tenté de les classer et de comprendre leurs origines. Récemment, des auteurs tels que Cody, Coulombe, Doucet, Labrecque, De Champlain, Nadeau-Tremblay & Lavoie (2018), Gagné (2019), Morales (2016), Paquay (2007), Malo (2005) et d'autres moins récents comme Schön (1983, 1987), Shulman (1987), Van der Maren (1993) ainsi que Tardif & Lessard (1999) ont tous traité du sujet des savoirs professionnels et de leurs origines.

Morales (2016), quelques années plus tard, soutient ce point, à la suite d'une analyse de plusieurs concepts liés à la professionnalisation enseignante. Le savoir des enseignants « n'arrive pas à faire consensus puisqu'il est tiraillé par des conceptions conflictuelles » (Morales, 2016, p. 48).

Dès les années 80, Schön (1983, 1987) critiquait le fait que de pratiquer l'acte d'enseigner ne pouvait se résumer qu'à des savoirs scientifiques hiérarchisés avec des résultats prédits et vérifiés. Pour Schön (1983, 1987), la pratique enseignante est caractérisée par de l'incertitude, de l'instabilité, de la complexité jusqu'au conflit de valeurs. Il devient donc impossible pour un enseignant d'appliquer en tout temps la rationalité exigée par des savoirs scientifiques (Schön, 1983, 1987; Malo, 2005).

Quelques années plus tard, Van der Maren (1993) soulevait la confrontation possible entre le savoir scientifique et la pratique enseignante. Pour Van der Maren (1993), la confrontation entre le savoir scientifique et les valeurs culturelles est présente chez l'enseignant, mais définit de manière élaborée les savoirs enseignants et l'impact de ceux-ci sur l'enseignant et son enseignement.

6.3 Le savoir savant ou scientifique

Vu comme un savoir essentiel à une forme de culture générale, pour quelques auteurs tels que Van der Maren (1993), Bourdoncle (1994), le savoir savant se veut un savoir scientifique, souvent de haut niveau, permettant des relations de dépendance fonctionnelles entre différentes variables, mais provenant d'une situation problématique méticuleusement analysée. Afin d'arriver à ce stade de professionnalisation, il est probable qu'un parcours universitaire long et structuré soit souvent de mise (Morales, 2016).

Bien que le savoir savant puisse avoir une grande utilité dans certaines professions, pour ce qui est du domaine de l'éducation, il est très difficile d'arriver à une problématique finement analysée dans un monde où les variables sont constamment en changement. De plus, Van der Maren (1993) résume bien cet énoncé contradictoire pour un enseignant : « les situations éducatives ne présentent pas un problème, mais des ensembles de problèmes […] un discours scientifique n'a guère les moyens ni le temps de s'instaurer en pédagogie » (Van der Maren, 1993, p. 157).

Pour un nouvel enseignant désirant rester informé et instruit, le savoir savant demeure fondamental, surtout quand il s'agit d'acquérir son savoir disciplinaire. Par contre, pour l'application de la pédagogie en classe, le savoir savant a clairement ses limites. Pour Van der Maren (1993) le praticien puriste désire malheureusement trop souvent une quête absolue, une forme de vérité applicable, alors que dans la réalité, sur le terrain, devant une classe, ce savoir savant perd son effet puisque la réalité de l'enseignant est d'exploiter des occasions, des opportunités, donc de continuellement s'ajuster aux situations se posant devant lui. Évidemment, cette situation ne permet pas aux scientifiques et au savoir savant de trouver une solution précise à chaque variation des éléments et des situations dans une classe (Van der Maren, 1993).

6.4 Le savoir appliqué

Van der Maren (1993) écrit sur le savoir appliqué. Pour lui, il s'agit d'un savoir principalement technique. Telles les sciences appliquées, ce savoir ne comporte pas d'argumentations et il n'inclut pas la démonstration d'expérience. Il s'agit avant tout d'un savoir basé sur des démarches de résolutions de problèmes. Ce savoir repose sur les résultats de la science en utilisant les méthodes précédemment mises à l'épreuve lors de recherches scientifiques. Pour ce savoir appliqué, la technologie risque d'être présente et de jouer un grand rôle dans la pédagogie, mais elle doit demeurer avant tout un support et non pas une robotisation de la pédagogie (Van der Maren, 1993).

Même si la pédagogie soutenue par une forme de technologie peut s'avérer utile pour un enseignant en formation professionnelle, selon Van der Maren (1993), il ne peut se fier qu'à celle-ci. Pour l'enseignant en formation professionnelle, utiliser une forme de technologie dans son enseignement revêt un caractère beaucoup plus large et important. Il n'est pas question ici que de l'implantation d'un tableau interactif dans une classe de formation professionnelle.

Étant embauché comme un spécialiste de contenu, il utilisera fréquemment, voire obligatoirement, des outils technologiques. Suivant la pensée de Van der Maren (1993), s'appuyer sur ses connaissances technologiques ou toute forme de technologie afin de présenter une formation et interagir avec ses élèves ne suffira pas. Il risque de faire face à certains dangers comme celui d'être incapable de faire ce qu'il prêche; en témoignant de l'importance de la technologie sans que lui-même puisse convenablement l'utiliser, l'effet serait direct : un flagrant manque de crédibilité.

Ou l'inverse, trop impliqué dans la réalisation parfaite de son projet ou dans le carcan technologique, il passe à côté du but parce qu'il n'a pu effectuer les compromis nécessaires à la réalisation concrète de son projet. Donc, « la mise en page est insuffisante, il faut aussi une mise en scène, une théâtralisation. Or, cette

dernière ne relève pas de la technologie de la communication (ou toute autre forme de technologie), elle relève de l'art de la communication » (Van der Maren, 1993, p. 160).

6.5 Le savoir artisan

Ce savoir échappe à toute forme de rationalisation, étant avant tout basée sur la pratique possédant une esthétique et une éthique qui lui sont propres, mais n'est jamais considéré comme un savoir scientifique. C'est un savoir possédé par quelqu'un qui, avec le temps et la pratique, maîtrise un métier. On peut en prendre conscience en l'observant, en tentant de le copier si cela est possible. C'est avant tout directement dans l'action que le métier s'apprend, souvent aidé d'un compagnon plus expérimenté. Au fil du temps, ce savoir aura permis de développer « des trucs, des tours de main, des habiletés de perceptions et d'exécutions » (Van der Maren, 1993, p. 161; Vieille-Grosjean, 2009).

Le savoir artisan, par son origine, risque fort de perdre tout côté rationnel, étant donné le chemin qu'il a pris pour être acquis. On le possède ou non, il ne suit pas forcément une logique structurée, il s'exécute tout simplement. De par sa particularité, il n'entre pas dans ce que l'on appelle les sciences de l'éducation, étant dépourvu de tout discours analysé et tangible. Tout le cheminement, que ce soit la réflexion ou l'action, se veut acquis durant la pratique et rarement réfléchie et analysée préalablement. Souvent, même l'action est basée sur les sens, les émotions et les sentiments (Van der Maren, 1993).

La praxis de l'enseignant en formation professionnelle se veut ébranlé par son savoir professionnel acquis de son passé professionnel et du savoir professionnel qu'il doit acquérir en devenant enseignant. Se peut-il qu'il soit complètement reclus dans son savoir professionnel lié à son passé, soit sa zone de confort? Si c'est le cas, comment arrivera-t-il à se défaire de cette emprise et à développer et utiliser son nouveau savoir professionnel d'enseignant? S'il est capable de s'ajuster à

n'importe quelle situation se présentant à lui lorsqu'il s'agit du métier qu'il enseigne, il doit obligatoirement en être de même lors d'un changement de situation dans sa classe qui exige un ajustement. Pour le praticien d'expérience, son savoir professionnel, doit lui permettre « de ne pas prendre le temps de penser, il doit sentir la situation et y réagir » (Van der Maren, 1993, p.162).

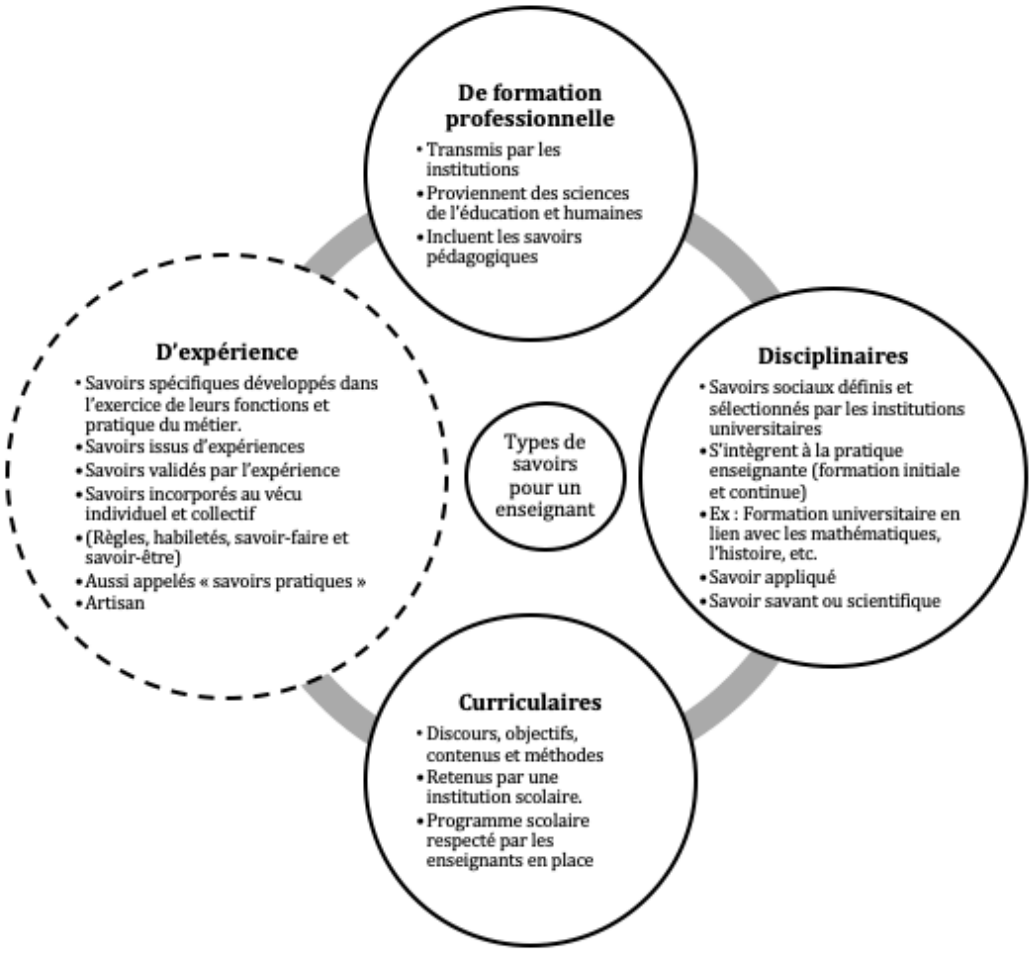
6.6 Le savoir d'expérience

Dans son travail sur la comparaison de deux milieux d'éducation, soit celui du Québec et de l'Ontario, Morales (2016) passe en revue et de manière importante une panoplie d'écrits qui traitent de l'importance des savoirs de toutes sortes, surtout ceux utilisés par un enseignant dans sa vie professionnelle de tous les jours (Morales, 2016). Afin d'éclaircir la situation sur les savoirs, la présente recherche considère le savoir professionnel comme un savoir majoritairement acquis durant les années de travail du métier précédant celui d'enseignant.

Dans son recensement d'écrits sur les différents savoirs, Morales (2016) se réfère à Tardif, Lessard & Lahaye (1991) pour énumérer quatre savoirs liés à l'enseignant en fonction. Dans la figure suivante, les quatre savoirs en question sont résumés et montrent assez bien l'importance du savoir professionnel dans l'exercice de la profession enseignante.

Figure 1

Les savoirs de l'enseignant



(Source : (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Van der Maren, 1993; Bourdoncle, 1994; Morales, 2016)

6.7 Les savoirs enseignants

Remettant en question tout l'aspect scientifique de la formation enseignante, Bourdoncle (1994) avait soulevé des points intéressants sur les savoirs enseignants et leur importance. Souvent cité par Morales (2016), il affirme que l'enseignement est avant tout un art et non une science. Enseigner est un acte trop complexe pour ne lui donner qu'un angle scientifique. Afin d'appuyer son point, elle fait une nomenclature sur les perspectives enseignantes. Considérant la perspective interactionnisme, il met l'accent sur la formation par l'expérience. Il s'agit de l'apprentissage direct « sur le tas » et d'une formation plus encadrée avec observation et une supervision par un pair.

Il est approprié de dire qu'il s'agit « d'apprendre en faisant ». C'est une fois arrivé dans un milieu scolaire, affrontant ainsi une réalité vive sans encadrement préalable, que l'enseignant en formation professionnelle devra acquérir des connaissances. L'essai-erreur est effectivement une méthode d'apprentissage, mais elle a ses côtés pervers selon Bourdoncle (1994). Il ne s'agit pas d'une voie d'apprentissage facile et économique. Elle crée un climat « d'incertitude, de souffrance et de solitude » (p. 86). Sans une personne clairement identifiée pour superviser et corriger le tir, le danger de commettre les mêmes erreurs est clairement présent. Voilà qui ressemble encore une fois à la réalité des enseignants en formation professionnelle.

L'enseignant en formation professionnelle possède une bonne partie du contenu des programmes. Toutefois, il ne possède pas les compétences liées à l'acte d'enseigner. Il a confiance en ses moyens pour ce qui est du contenu. Son identité professionnelle antérieure est, somme toute, très bien définie et il s'y appuie sans problème (Gohier *et al*. 2001; Deschenaux & Roussel, 2010a; Gaudreault, 2011). Donc, au cours de ce parcours professionnel, l'acquisition de connaissances « sur le tas » avec un accompagnateur fait possiblement partie des réalités qu'il connaît.

Mais dans sa nouvelle réalité enseignante, il en est tout autre. Il n'a pas la base professionnelle de savoirs nécessaire à l'accomplissement efficace de ses nouvelles tâches. Mais il n'est pas dépourvu entièrement d'outils, selon Bourdoncle (1994); il est expérimenté, et cette expérience sera forcément présente dans sa profession d'enseignant.

L'importance de l'expérience personnelle de l'enseignant dans sa pratique quotidienne est indéniable et rapportée par de nombreux auteurs comme ceux cités plus haut. Mais il est important d'être rigoureux et d'admettre qu'il ne s'agit pas ici d'une science bien établie. Faisant état de « connaissance » de l'enseignant et non de savoirs professionnels, pour Tardif (2013), « il s'agit d'un champ qui demeure toujours très éclaté en discipline et en théorie multiple » (p. 13).

Il n'est donc pas possible d'arriver à un consensus lorsqu'il s'agit d'évaluer les connaissances professionnelles d'un enseignant. Toujours selon cet auteur, il y a probablement autant de conceptions et de définitions de ce qu'est la connaissance des enseignants que de courants de recherche relative à cette question. Les connaissances de l'enseignant ont comme base « des représentations mentales, des croyances personnelles, des règles tacites d'action, des arguments pratiques, des compétences, ainsi que des savoirs d'actions » (Mumby, Russell & Martin, 2001 cités dans Tardif, 2013 p. 13).

Toujours selon Tardif (2013), il n'est pratiquement pas possible d'isoler complètement l'aspect des connaissances de l'enseignant de tout autre aspect de la profession enseignante. Énumérant bon nombre de ces aspects, il inclut obligatoirement le développement professionnel, l'identité de l'enseignant et aussi sa carrière. Bien que Tardif (2013) fasse référence ici à la carrière comme étant celle d'enseignant, il sera intéressant d'étudier en quoi la carrière antérieure de l'enseignant en formation professionnelle aura un impact sur sa carrière d'enseignant. Afin d'appuyer ce questionnement, Tardif (2013) voit les connaissances de l'enseignant comme étant impossibles à quantifier puisqu'il n'est

pas possible d'additionner des savoirs ou des compétences et ainsi arriver à une somme qui évaluerait la capacité d'un enseignant à enseigner. Pour lui, il s'agit de connaissances qui font référence à « un savoir intégré aux pratiques enseignantes quotidiennes, lesquelles sont largement surdéterminées par des enjeux normatifs voire éthiques et politiques » (Tardif, 2009; Tardif, 2013, p. 14).

Concernant les compétences d'un enseignant, Tardif (2013) énumère quelques faits fondamentaux que 30 ans d'études ont fait ressortir. Dans un premier lieu, la connaissance d'un enseignant ne peut pas être seulement basée sur des connaissances théoriques, les connaissances acquises au cours de sa carrière et grâce à son vécu sont tout aussi présentes que celles acquises au cours d'une formation universitaire.

Deuxièmement, il semble que les recherches nous ont permis de comprendre que cette connaissance est déterminée par des interactions avec des élèves. Il sera donc question de connaissances articulées à des interactions humaines. L'enseignant doit donc non seulement savoir enseigner, « il doit savoir faire reconnaître et accepter sa propre compétence par ses élèves » (Tardif & Lessard, 1999, p. 14).

Enfin, il ne fait aucun doute que les connaissances ou savoirs professionnels des enseignants sont grandement ancrés dans la majorité des aspects de leur vie au travail. L'enseignant n'est pas fermé à utiliser toutes les autres sources de connaissances qu'il a accumulées ou qu'il a à sa disposition, mais il les « réinterprétera » selon les situations qui se présenteront à lui, ayant comme toile de fond sa propre expérience (Tardif, 2013).

7. LE RÔLE DE L'EXPÉRIENCE DANS LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

Bourdoncle (1994) aborde le concept même d'une personne expérimenté. Selon lui, l'expérience d'une personne s'acquiert de diverses manières, une petite partie en accompagnement et une grande partie par la simple expérience de vivre les événements. Ainsi, l'expérience s'accroît avec le temps. Au cours de cette phase,

la personne développe une sensibilité et une habileté qui sont propres aux situations qu'elle vit quotidiennement ainsi que des savoirs d'expérience qui ne s'apprennent pas vraiment dans les livres et dans une formation générale. La personne expérimentée a, inscrit en elle-même, une série de procédés tirés d'événements ou de situations vécus. À la suite de ces situations, des réajustements ont été effectués, des abandons ont même pu être obligatoires, l'objectif étant toujours de changer ce qui ne fonctionne pas et d'améliorer ce qui fonctionne bien, et ce, bien souvent dans le feu de l'action (Bourdoncle, 1994).

Considérant qu'il s'agit parfois d'une expérience acquise par imitation, il s'agit de changer une condition dans tout le concept et la personne qui imite et tente d'acquérir cette connaissance risque fort de se sentir rapidement désemparée. Comme le dit Bourdoncle (1994), « l'expérience ne fournit pas d'elle-même les mots permettant de la penser » (Bourdoncle, 1994, p. 87).

Ce concept lié à l'expérience touche de plein fouet l'enseignants en formation professionnelle. Il est expérimenté dans un domaine bien précis. Cette expérience a été acquise à la base par une formation, le compagnonnage, et en apprenant par lui-même son métier, s'ajustant, changeant ou abandonnant certaines techniques ou façons de faire. Son embauche comme enseignant est basée entre autre sur cette expérience. Par contre, du côté enseignant, il possède son expérience dans son métier, mais aucun ou peu de savoirs et expériences en tant qu' « enseignants ». Trouvera-t-il dans ses savoirs et expériences antérieures, dans ses concepts appris « sur le tas » ou en formation initiale, des outils l'aidant à développer ses compétences enseignantes relationnelles?

8. LA SYNTHÈSE

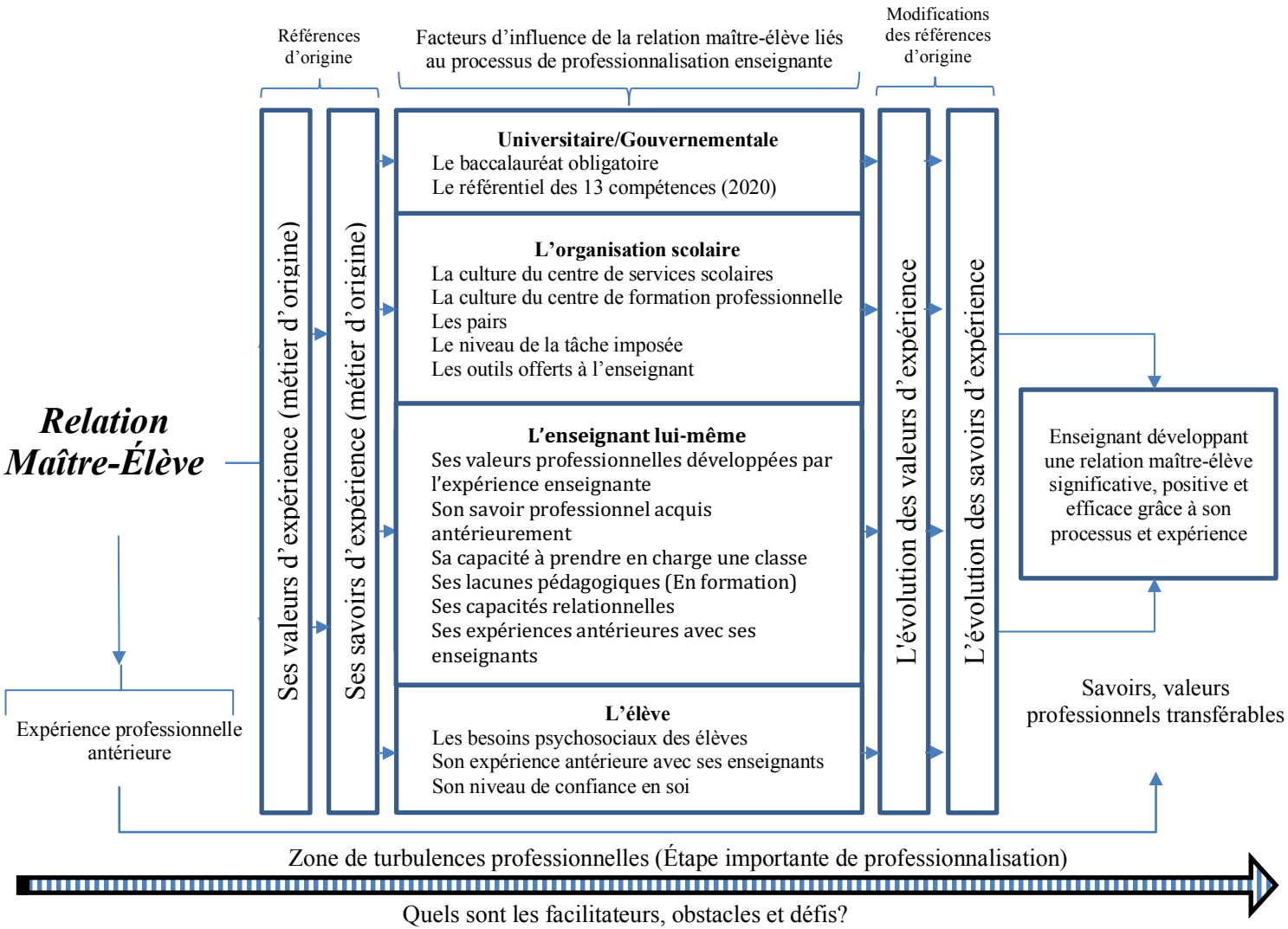
Nous savons maintenant que l'enseignant en formation professionnelle arrive dans l'enseignement avec un important bagage professionnel lié à son métier. Il est aussi de son devoir et à son avantage de développer avec ses élèves une relation positive et constructive, que les écrits décrivent comme une relation maître-élève. Cette

relation apparaîtra et sera mise en place grâce aux facteurs d'influence dont dispose l'enseignant, c'est-à-dire ses valeurs professionnelles et ses savoirs professionnels provenant de son métier d'origine, antérieur à sa nouvelle profession d'enseignant. Peut-être son métier antérieur lui apportera-t-il des valeurs ou des savoirs facilement transférables.

Entrant dans son fastidieux processus de professionnalisation vers l'enseignement, il s'obligera à de grandes modifications de ses valeurs et savoirs professionnels. Son arrivée dans le milieu comme élèves universitaire, son nouvel emploi dans l'environnement scolaire, ses premiers pas devant une classe et sa capacité d'adaptation à toutes ces nouvelles sphères professionnelles sont des facteurs d'influence importants à prendre en considération lorsqu'il s'agit d'implanter une relation maître-élève constructive.

Dans la figure suivante (Figure 3), il s'agit de comprendre que l'enseignant en formation professionnelle porte son bagage d'expérience dans une zone de turbulences liée à sa professionnalisation enseignante. S'il veut développer une relation maître-élève, il sera possiblement soutenu par une formation universitaire, une organisation scolaire, ses propres valeurs et savoirs. À cela s'ajoute sa réalité en classe avec ses élèves, qui eux aussi apportent leurs lots de difficultés. Après quelque temps, une fois son processus de professionnalisation enseignante bien enclenchée, quels auront été les facteurs d'influence les plus importants pour sa relation maître-élève? Peut-il identifier les éléments facilitateurs, les obstacles à surmonter et les défis relevés afin de développer une bonne relation maître-élève?

Figure 2
Les facteurs d'influence de la relation maitre-élève



Il est donc possible à partir de maintenant de dresser un portrait intéressant des aspects qui englobent la relation maitre-élève en formation professionnelle. Basé sur la réalité de l'enseignement au secteur général, il suffit de prendre en considération la réalité du secteur d'enseignement en formation professionnelle. Afin de découvrir les aspects particuliers de ce secteur de l'éducation et de la relation qu'il est possible pour un enseignement de développer avec ses élèves, il importe de réaliser les travaux de recherche de manière méthodique, suivant un cadre précis et structuré. Le chapitre suivant dressera les lignes directrices de cette quête de données. Le chapitre 3 abordera le cadre méthodologique qui guidera la présente recherche.

TROISIÈME CHAPITRE
CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre sur le cadre méthodologique traitera des méthodes utilisées afin d'arriver à identifier les facteurs d'influence de l'enseignant en formation professionnelle dans l'objectif de construire une relation maître-élève. L'intention de cette recherche est aussi d'identifier les éléments facilitateurs comme les savoirs d'expérience et professionnels, mais aussi les obstacles et les défis que ceux-ci doivent surmonter afin de créer une relation maître-élève convenable. Cette quête de données du présent processus de recherche sera faite selon les exigences décrites par Savoie-Zajc (2011). Dans ce chapitre sur le cadre méthodologique, l'échantillonnage ainsi que les critères de sélection choisis feront partie des explications de cette section. Par la suite, la méthode de collecte de données et les outils utilisés seront décrits.

Comme la documentation semble le montrer, la relation maître-élève est très importante et significative pour la plupart des intervenants dans une classe du secteur d'enseignement général, c'est-à-dire du primaire à la fin du secondaire. Mais les écrits sur ce sujet en formation professionnelle sont anémiques et très peu de chercheurs semblent y avoir apporté une attention particulière. C'est pour cette raison que la présente recherche tentera d'en établir les bases.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre a comme objectif de présenter l'approche méthodologique de la présente recherche. C'est dans ce chapitre que se dressent les balises sur le recrutement des participants, les outils de collecte utilisés, mais aussi les avantages et utilités, justifiant ainsi ce choix d'approche méthodologique. Enfin, sera proposée une explication sur la méthode d'analyse retenue et l'aspect scientifique de celle-ci. Considérant que des participants seront sollicités, des normes importantes sur le comportement à adopter ont été établies, ayant toujours à l'esprit d'agir de manière éthique et professionnelle.

1.1 Type de recherche

Cette recherche qualitative/interprétative privilégiera une méthode exploratoire au sens de Savoie-Zajc & Karsenti (2011). En effet, les objectifs de cette recherche ne sont pas de trouver une solution précise à une possible lacune existante, mais bien de « recueillir des données décrivant des situations d'intérêts liées à la question de recherche ou au problème de recherche et laisser les explications émerger » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011, p. 116).

Expliquant l'aspect exploratoire d'une recherche qualitative, Deslauriers & Kérisit (1997) affirment que ce type de recherche peut avoir comme objectif de « se familiariser avec les gens et leurs préoccupations », et ajoutent que « le but d'une recherche qualitative peut être de rendre compte des préoccupations des acteurs sociaux, tel qu'elles sont vécues dans le quotidien » (p. 88).

Sur la recherche qualitative, Anadón (2006) la décrit comme suit : « Elle est souple dans la construction progressive de l'objet d'étude et elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. (…) Elle est ouverte au monde de l'expérience de la culture et du vécu » (Anadón, 2006, p. 23).

Denzin & Lincoln (1994) avaient déjà établi certains critères concernant les recherches de ce type, c'est-à-dire qualitative/interprétative. L'idée de ce type de recherche est d'arriver à comprendre la majorité des aspects de la question d'étude et la signification profonde que donnent les acteurs de la recherche au phénomène analysé.

Après avoir recensé certaines balises de la recherche qualitative, Anadón (2006) souligne l'importance que l'individu donne à sa propre vie et à son expérience ainsi que le désir du chercheur de comprendre la signification que ces participants peuvent lui donner. Cela oblige les deux parties à mettre en place un dialogue solide

afin de comprendre la vision que peut avoir le chercheur et la vision que peuvent avoir les participants sur un sujet donné.

Toujours selon Anadón (2006), plusieurs aspects de la recherche qualitative s'efforcent de prendre en considération la connaissance du participant. Cette connaissance occupe alors « une place de choix dans les sciences sociales et humaines » (p. 24).

L'aspect interprétatif de cette recherche puise son information directement à partir du point de vue des participants. Ces données personnelles sont constituées de l'expérience du participant, soit celle issue de son métier d'origine et celle acquise au cours de sa nouvelle profession d'enseignant. L'entretien est une manière de permettre aux participants de s'ouvrir et d'exposer leur propre vision sur ces sujets (Anadón, 2006).

Cette expérience acquise dans ces deux sphères d'activités professionnelles risque fort d'être aussi influencée par les élèves, puisqu'il s'agit d'enseignants actifs qui subissent une influence de leurs milieux de vie professionnels. Savoie-Zajc & Karsenti (2011) résument très bien ce que cette recherche s'apprête à expérimenter :

> Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influent sur la conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les participants (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011, p. 128).

Cette recherche suit une démarche claire afin de répondre aux questionnements initiaux et ainsi tirer une conclusion constructive et, s'il y a lieu, de soulever certaines interrogations sur le système de l'éducation et la relation maître-élève en formation professionnelle. Toutefois, le chercheur en recherche qualitative doit

demeurer ouvert à des ajustements tout au long du processus. De nouvelles données peuvent ainsi faire progresser le raisonnement du chercheur. L'objet de la recherche risque de se préciser, et les questions deviendront plus précises et sélectives (Savoie-Zajc, 2011).

2. PROCESSUS DE RECHERCHE QUALITATIVE/INTERPRÉTATIVE

Le processus choisi suit la démarche de Lincoln & Guba (1985), aussi reprise par Savoie-Zajc (2011). Il s'agit d'une démarche simple, comportant une question de recherche de départ ainsi qu'un échantillon théorique. S'en suit une collecte de données et une analyse inductive. Cette analyse a comme objectif de repositionner le chercheur face à de nouvelles prises de conscience à la suite des événements vécus lors des entretiens ou après ses analyses. L'objectif est ainsi d'atteindre un point de « saturation », c'est-à-dire le moment où très peu de nouvelles données peuvent ajouter quelque chose de significatif à la recherche. Une fois ces étapes terminées, il est possible de jeter les bases d'une théorie enracinée.

Basées sur ce que la recherche nous aura appris, ces données seront synthétisées afin de créer des suggestions d'application (Savoie-Zajc, 2011, p. 129). Comme suggestions d'application, il sera possible d'offrir des recommandations pour les enseignants ou pour la formation universitaire en enseignement de la formation professionnelle.

2.1 Les participants

Tout d'abord, l'un des critères importants de cette recherche est d'avoir des participants qui font part de leurs connaissances sur une base tout à fait volontaire. Considéré comme un critère important, selon Beaud (2009), et aussi comme le mentionne De Champlain (2017) « les résultats sont plus significatifs si les participants désirent participer à la recherche » (p. 94).

Cette recherche est en grande partie basée sur l'expérience des enseignants. La recherche valorisera « la description détaillée des données et la place de la subjectivité dans l'interprétation » (Anadón, 2006). Comme l'expérience est différente d'un enseignant à l'autre, l'obligation de diversifier les participants sera de mise.

Par diversité, il est entendu que l'expérience antérieure à l'enseignement de chacun est grandement importante. En effet, l'objectif de la recherche est, entre autres, de savoir si certaines facettes de l'expérience du métier antérieur sont applicables au contexte actuel en enseignement dans la construction, le maintien et l'amélioration d'une relation maître-élève.

Les participants sont sélectionnés à partir des critères suivants : 1) être un enseignant actif en enseignement de la formation professionnelle, 2) être actuellement aux études à l'université au baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle ou l'avoir terminé. Comme mentionné précédemment, chaque participant participe à la recherche sur une base entièrement volontaire aux entretiens semi-dirigés (Beaud, 2009; EPTC 2, 2018). Aucun autre critère précis n'est exigé. Il s'agit d'avoir un enseignant avec de l'expérience et volontaire pour en parler afin de faire avancer les connaissances dans le domaine de la relation maitre-élève en formation professionnelle.

Les enseignants ont été sollicités à partir de leur direction de centres de formation. Le nombre de participants n'est pas préalablement déterminé, mais comme mentionné en amont, le point de saturation de l'information demeure l'objectif à atteindre. Cela signifie qu'il y aura un moment où effectuer de nouveaux entretiens ne nous permettra pas d'acquérir de la nouvelle information et si jamais s'il y en a, elle sera très peu significative et ne fera pas avancer la présente recherche (Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2011). Il est estimé que ce niveau de saturation sera atteint avec 10-15 participants.

2.2 Les outils de collecte de données

La recherche qualitative/interprétative demande une collecte d'informations qui se réfère aux participants et à leurs expériences. Dans le cadre de la recherche qualitative de type interprétative, l'entretien semi-dirigé avec les participants est l'outil de collecte de données préconisé.

Savoie-Zajc (2009) définit l'entretien comme suit : « une interaction verbale entre deux personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011, p.339; De Champlain, 2017). Voilà qui résume parfaitement la réalité de la présente recherche et l'objectif de l'outil de collecte de données choisi.

Le choix des outils de collecte de données est basé sur les critères de la recherche qualitative. Sur ces critères, Deslauriers & Kérisit (1997) citent quelques auteurs justifiant depuis longtemps l'entretien comme outil de collecte de données ainsi que sa validité. Parmi ces auteurs, notons Zelditch (1962, 1969) ainsi que Marshall & Rossman (1995). Toujours dans un souci d'efficacité, ces auteurs énumèrent les critères à respecter pour ce type de collecte de données.

Premièrement, l'entretien avec un participant doit pouvoir apporter l'information désirée, l'objectif de la recherche étant bien sûr de recueillir le plus d'informations possible.

Deuxièmement, l'efficacité de l'entretien doit être présente. En effet, l'instrument de collecte de données doit maximiser les ressources du chercheur et de ses participants, et ce, autant en argent, en temps et en accessibilité autorisée et possible.

Troisièmement, le chercheur a le devoir de respecter une éthique professionnelle afin d'éviter toute perte de crédibilité des données recueillies et du processus utilisé. Dès la prise de contact avec les participants, cette éthique de recherche doit être clairement établie; ainsi, la gestion des rôles, la discrétion, l'anonymat des participants doivent être perçus comme une préoccupation prioritaire de la part du chercheur. Dans toute cette réalité du terrain, le chercheur doit s'ajuster, faire preuve d'éthique et toujours avoir en tête que l'objectif de cette partie importante de sa recherche est avant tout de faire la quête d'une collecte de données la plus large, la plus honnête et la plus approfondie possible (Deslauriers & Kérisit,1997; Crête, 2003).

Le choix de l'entretien semi-dirigé pour cette recherche est préconisé. Les raisons sont les suivantes : dans le cas de ce type d'entretien, le chercheur est obligé à un entretien préalablement balisé. Le chercheur se limite en établissant un schéma d'entretien basé sur les thèmes de sa recherche. Ces thèmes proviennent généralement du cadre théorique et gardent, d'un entretien à l'autre, une certaine logique, bien que le chercheur puisse dévier au besoin selon la direction et l'intérêt que prendra la conversation et s'il y a de nouvelles données qu'il faut prendre en considération pour l'avancement de la recherche (Deslauriers & Kérisit, 1997).

Il est important que le participant connaisse bien le sujet de recherche. Les grandes lignes d'idées ou les thèmes seront préalablement connus du participant, le chercheur s'assurera du bon déroulement et du respect de la structure d'entretien, mais le participant a la latitude de nous amener où il le désire sur certaines questions si cela peut être bénéfique à la recherche. Comme le résume Deslauriers & Kérisit (1997), l'objectif de l'entretien est avant tout d'établir un contact, de se donner un accès à l'expérience de l'autre, de découvrir ce qu'il pense du sujet étudié et d'essayer de comprendre la richesse de son point de vue.

Pour cette recherche, le savoir d'expérience lié au métier antérieur revêt un intérêt particulier. Pour cette raison, les participants sont questionnés sur les qualifications

professionnelles acquises durant leur carrière d'origine. Y aurait-il des formations particulières susceptibles d'être un outil efficace et complémentaire utilisable en classe afin d'établir une relation de confiance avec les élèves? Ou dans la même ligne d'idées, est-ce que les fonctions pratiquées antérieurement, par exemple en ayant occupé un poste de supervision, peuvent avoir une influence sur le climat de travail en classe et la relation que les participants développent et entretiennent avec leurs élèves dans leur nouvelle fonction d'enseignant en formation professionnelle?

La recherche s'intéresse aussi au parcours universitaire des participants. En quoi cette formation obligatoire en vue d'obtenir un baccalauréat en enseignement professionnel a-t-elle un impact sur le développement relationnel avec leurs élèves? Pour cette raison, les participants doivent avoir ou être en processus d'acquisition de ce diplôme universitaire. Il ne s'agit pas ici de faire le procès de cette formation, mais seulement de comprendre si l'université a une influence significative sur eux et leurs élèves ou si l'expérience professionnelle antérieure est plus significative pour l'objet de la recherche.

Finalement, afin de faire preuve de transparence et d'honnêteté, il faut aborder le sujet des lacunes ou des limites créées par une collecte de données basée sur l'entretien semi-dirigé. Notons parmi celles-ci l'établissement d'une relation avec le chercheur et son participant. Il est nécessaire d'établir une relation de qualité, qui implique un degré minimal de confiance et de sympathie entre les deux parties. L'objectif est d'établir pour le chercheur une relation cohérente et harmonieuse avec ses participants. Un autre aspect important dont il faut tenir compte est celui du langage. Comme l'exprime Deslauriers & Kérisit (1997), « les informations recueillies doivent être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer » (p. 133).

2.3 Déroulement et thèmes abordés durant la collecte de données

Afin de bien comprendre le déroulement et les thèmes abordés, il est de mise de revenir avec la figure 4 qui suit, intitulée *Facteurs d'influence de la relation maître-élève (Blocs de l'entretien individuel semi-dirigé)*, qui a été élaborée à partir de la figure 3 et qui résume le processus d'établissement d'une relation maître-élève en formation professionnelle. De cette figure 3, il a été possible de construire la structure du canevas d'entretien.

La figure 4 expose les bases des différents groupes de questions abordées durant l'entretien semi-dirigé. Il s'agit de diviser en cinq grands blocs les sujets qui guideront directement l'entretien semi-dirigé. Ces cinq blocs cadreront la discussion tout en laissant place à l'interlocuteur pour qu'il puisse en toute liberté exprimer ses opinions et ses réflexions. Le bloc 1 consistera à connaître les participants en les questionnant sur leur passé professionnel. Le bloc 2 permettra d'en apprendre sur ce qu'ils ont vécu dans leur changement de carrière vers la carrière enseignante. Le bloc 3 servira à identifier leurs connaissances sur la relation maître-élève. Le bloc 4 ciblera l'identification des facteurs d'influence dans la création de la relation maître-élève. Enfin, le bloc 5 aidera à savoir quels sont les bienfaits de la relation maître-élève pour eux et leurs élèves.

Dans le tableau 4, chacun des blocs ainsi que l'objectif à atteindre sont décrits de manière précise, ce qui permet de comprendre les thèmes généraux ainsi que les éléments à vérifier par la collecte de données, à partir des questions qui seront posées aux participants.

Figure 3
Les facteurs d'influence de la relation maître-élève (Blocs de l'entretien individuel semi-dirigé)

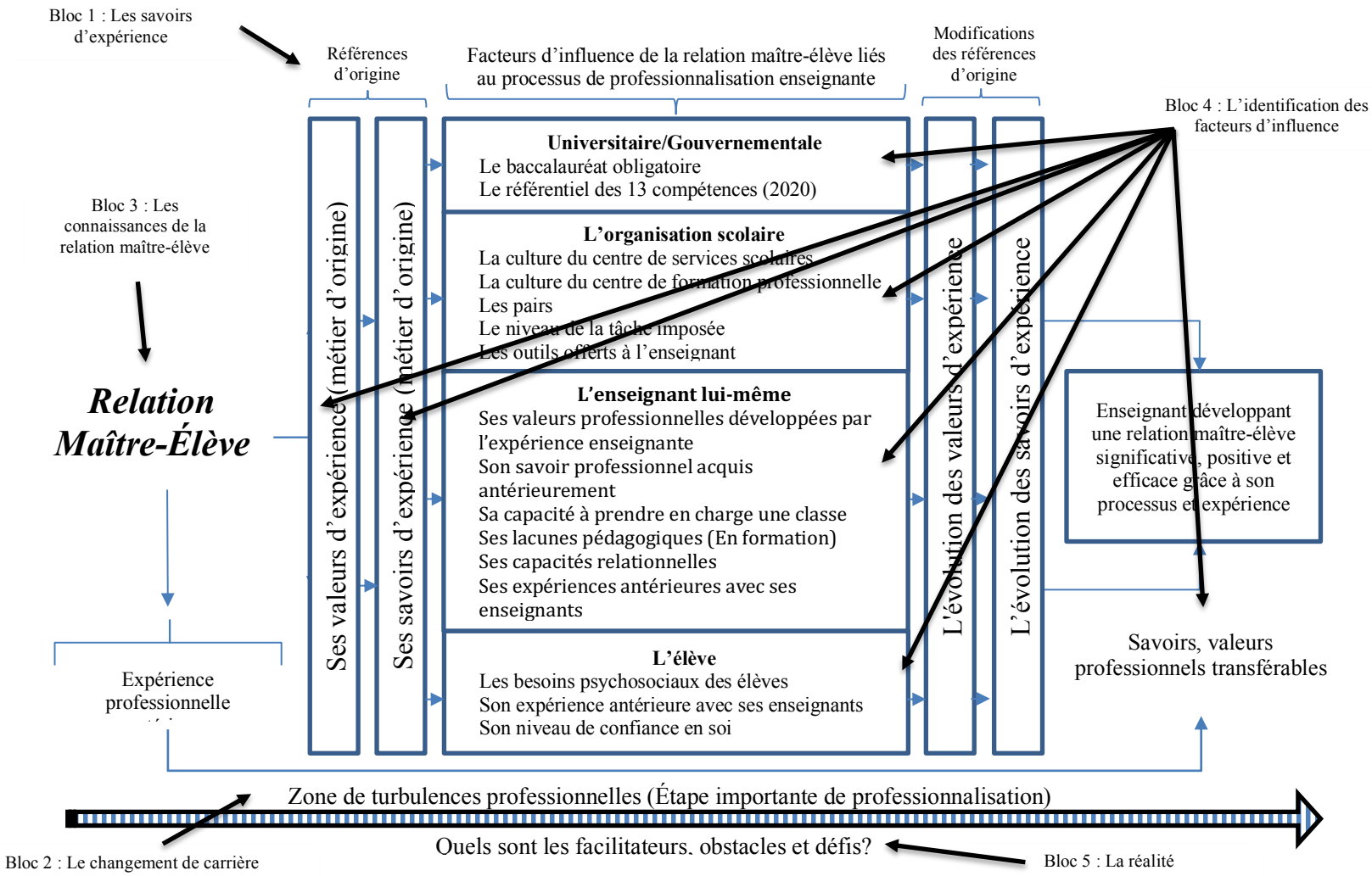


Tableau 4
Thèmes de l'entretien individuel semi-dirigé

Blocs	Thèmes généraux	Éléments à sonder
Bloc 1 Expériences professionnelles (Références d'origine)	- Métier pratiqué - Années d'expérience - Responsabilités liées à l'emploi - Valeurs professionnelles - Savoirs professionnels	Les situations relationnelles liées à l'emploi antérieur Le métier pratiqué obligeait-il à une forme de relation (clients, patients, employés) Les valeurs et savoirs professionnels favorisant les relations
Bloc 2 Changement de carrière	- Motivations au changement de carrière	L'exploration des raisons du changement professionnel La motivation orientant la création d'une relation maître-élève Les réalités de l'arrivée en enseignement
Bloc 3 La relation maître-élève	- Description de la relation maître-élève. - Prise de conscience	Les connaissances du participant sur la relation maître-élève Les avantages Le processus de construction de la relation maître-élève Le processus de maintien de la relation et de son amélioration
Bloc 4 Facteurs d'influence	- Éléments facilitateurs - Obstacles	Les éléments liés à la professionnalisation enseignante, quels furent les plus significatifs pour la relation maître-élève ? Les éléments transférables du métier antérieur L'énumération des obstacles surmontés
Bloc 5 Réalité actuelle	- Constats et défis	Les défis surmontés et ceux à venir Les bienfaits personnels et professionnels L'évolution de la relation maître-élève depuis les débuts Les nouvelles valeurs et savoirs professionnels en lien avec la relation maître-élève

2.4 Éthique

En prenant connaissance de ce que représente l'éthique en recherche, il est impératif qu'elle ne soit pas laissée de côté dans notre processus de recherche. S'y conformer oblige le chercheur à voir cette facette de sa recherche comme extrêmement importante en ce qui a trait surtout à ses participants. La présente recherche respecte les normes inscrites dans le cadre de « l'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains » (EPTC 2).

Tout chercheur désirant étudier une question qui touche l'être humain est dans l'obligation de suivre une « formation sur l'éthique de recherche » (FER) afin de se soustraire aux obligations du « comité d'éthique de recherche » (CÉR) de son institution universitaire. (EPTC 2 (FER), 2018). Cette obligation est atteinte pour la présente recherche (voir Annexe A).

L'histoire de la recherche sur l'être humain a malheureusement connu des heures obscures pour ce qui est de l'éthique. Heureusement, des mesures ont été mises en place afin de s'assurer que l'intégrité des participants de toutes les recherches soit respectée. Comme le cite Hobeila (2011), « le développement de l'éthique de recherche est une longue suite de réponses et de réactions à des recherches dites abusives et inappropriées pour les participants et jugées comme telles aujourd'hui et dans leur temps » (p. 38).

2.4.1 Le respect de la personne

Par respect de la personne, il est entendu qu'il débute dès le recrutement et passe par un consentement éclairé d'une personne autonome. Il est de la responsabilité du chercheur d'informer ses participants des tenants et aboutissements de la recherche à laquelle il participe. Il doit comprendre l'objet du projet de recherche, les risques potentiels, s'il y a lieu, ainsi que les bénéfices potentiels. Le chercheur doit aussi s'assurer que le participant a bien compris ces informations, lui laisser suffisamment de temps pour y réfléchir et poser des questions. De plus, l'acceptation au projet doit impérativement se faire sur une base volontaire. Le participant peut à n'importe quel moment décider de quitter la recherche sans donner de raison et sans qu'aucune question ne lui soit posée (Hobeila, 2011; EPTC 2 (FER), 2018).

2.4.2 Bienfaisance ou préoccupation pour le bien-être

Il s'agit ici d'un principe d'évaluation des risques. Toutes les facettes de risque doivent être évaluées par le chercheur et divulguées aux participants. Que le risque soit de nature physique, psychologique, juridique économique, sociale ou spirituelle, le participant doit en être informé. Quant à l'étendue, il s'agit ici de savoir qui sera potentiellement touché par la participation de l'individu à la recherche. Pour ce qui est des risques, s'il n'arrive pas à tous les éliminer, le chercheur doit justifier leur existence scientifiquement et en informer le participant afin de toujours garder en tête l'objectif d'une éthique de recherche irréprochable (Hobeila, 2011; EPTC 2 (FER), 2018).

2.4.3 Principe de justice

Ce principe de justice sera possible en accordant à tous les participants les mêmes préoccupations pour leur bien-être et le même respect durant tout le temps que prendra le processus. Cela débute avec la procédure de recrutement. Il ne doit y avoir aucune discrimination. Il ne faut pas non plus risquer de rendre une population ou des participants plus vulnérables ou même utiliser leur vulnérabilité. Enfin, la justice et l'équité doivent faire partie des lignes directrices d'un chercheur soucieux du respect de ses participants et des résultats valides de sa recherche (Hobeila, 2011; EPTC 2, 2018).

Il est très clair que dans la recherche présente, tous ces aspects d'éthique, de respect de la personne, d'équité, de justice et de bien-être seront respectés. Il n'est nullement à l'avantage de la personne qui effectue la recherche de contrevenir à une règle éthique, car ni le chercheur ni l'institution universitaire n'en tireraient de bienfaits. Tous les efforts seront mis en place afin que tous les critères éthiques de recherche soient respectés. Enfin, le processus d'acquisition de données sera préalablement approuvé par le CÉR (Comité d'éthique de recherche) de l'institution universitaire (UQAC), comme l'exige l'énoncé des politiques du conseils l'EPTC 2 (Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) ; Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) & Institut de recherche en santé du Canada (IRSC), 2014).

2.5 Traitement et analyse des données

Le traitement des données est un processus rigoureux qui demande de la transparence de la part du chercheur. Il s'agit d'une étape importante dans le déroulement d'une recherche de ce type, c'est-à-dire qualitative/interprétative.

La complexité de l'analyse de contenu vient aussi du fait que rien ne peut être laissé au hasard. Il y a l'application de règles déjà claires pour prendre des décisions dans la sélection des données, bien les comprendre et faire ressortir le sens du matériel acquis (Giorgi, 1975 ; L'Écuyer, 1990).

2.5.1 Les six étapes selon L'Écuyer (1990)

L'Écuyer (1990) présente l'analyse de contenu en six grandes étapes. La première étape consiste à faire une bonne lecture du matériel recueilli. Le but est de se faire une image de plus en plus claire de la situation, de faire ressortir les particularités et se dresser un plan afin de surmonter les difficultés qui risquent de se présenter, des circonstances non prévues, par exemple.

Deuxièmement, le chercheur doit créer des définitions ainsi que des unités de classification. Cette étape permet au chercheur de structurer l'information et de garder les énoncés les plus importants. Il sera alors question de « mots-bases, d'unités de textes, d'unités de signification, d'unités informationnelles ou unités de classification ». Il s'agira entre autres de « mots, groupe de mots, de phrases ou portion de phrases, d'idées, de thèmes, etc. » (p. 35).

Dans la troisième étape, le chercheur entre dans un processus de classification et de codification. Il y a réorganisation des données surlignées, un travail rigoureux de catégorisation et de classification des énoncés obligeant le chercheur à bien comprendre les sens de ces énoncés et à les classer en catégories, sous-catégories au besoin, à nommer ces catégories, c'est-à-dire à créer une analogie de sens

regroupant toutes les informations au même endroit (L'Écuyer, 1990, p. 37). Le chercheur doit classifier les informations dans une forme neutre des propos et s'en tenir à ce qui a réellement été dit (L'Écuyer, 1990).

Trois grandes catégories de données peuvent au départ s'imposer naturellement. Il y a la catégorie dite « induite ». L'information recueillie permet de créer ses propres catégories. Une catégorisation spontanée apparaît étant donné la nature des propos, il ne tient qu'au chercheur de respecter cette catégorisation naturelle et de suivre la direction que l'affinement des catégories lui apportera. Dans un contexte plus planifié et structuré, il y aura des catégories « prédéterminées ». Le chercheur ayant déjà déterminé un objectif précis concernant l'information qu'il aura recueillie se créera au préalable des catégories fixées. Il se sera basé sur des lectures, des recherches ou tout autre modèle théorique. Le but de cette méthode de catégorisation est simplement de valider si l'information recherchée se trouve bel et bien dans sa quête de données ou non. La troisième catégorie laisse place à plus de latitude, tout en étant préalablement structurée avec un objectif précis. Il sera question ici d'une « catégorie mixte ». L'ouverture du chercheur vers de nouvelles catégories sera démontrée par sa flexibilité à modifier, à sous catégoriser ou simplement à remplacer une catégorie préétablie. C'est l'information reçue ainsi que l'analyse de celle-ci au cours de la collecte de données qui guidera le chercheur. Dans la présente recherche, il y aura place à une catégorisation mixte. C'est-à-dire que les catégories principales sont déjà préétablies mais il y a place à ajouter et modifier les catégories au besoin. En annexe H, les catégories et sous-catégories sont énumérées.

L'étape 4 consiste à faire l'analyse de toute cette information. Une fois la catégorisation terminée et codifiée à l'aide de logiciels d'analyse, le chercheur arrivera à mettre en place des tables de références, des pourcentages, des moyennes ou autres afin d'arriver à quantifier et qualifier les données reçues et catégorisées (L'Écuyer, 1990). Comme il s'agit de données qualitatives, la présente recherche utilisera simplement le logiciel EXCEL afin de catégoriser et compiler les données.

L'étape 5 oblige le chercheur à brosser un portrait des résultats. La description de ces résultats se fera à partir d'analyses quantitatives et qualitatives. Il est aussi important d'ajouter un volet explicatif aux données quantitatives. Cela peut se faire en expliquant les différences ou les liens entre les informations recueillies. L'analyse qualitative, pour sa part, permet d'expliquer, de comprendre un phénomène ou une situation. C'est le cas de ce projet qui tente de faire la lumière sur les facteurs et les savoirs professionnels de l'enseignant en formation professionnelle susceptibles d'influencer la relation maître-élève.

Dans cette dernière étape, il s'agit d'interpréter les résultats. Le chercheur doit être conscient de l'importance du contenu « manifeste » qui se résume comme étant le verbal facilement identifiable. Mais il doit aussi tenir compte du contenu « latent ». Ce contenu tient plus du « sens caché à travers les paroles exprimées » (De Champlain, 2017). Il s'agit en fait de faire ressortir non seulement ce qui a été dit, mais aussi ce qui n'a pas été dit (L'Écuyer, 1987). Finalement, l'interprétation des résultats peut se faire avec différentes méthodes. En premier lieu, il est possible d'obtenir une interprétation des résultats faite à partir de modèles théoriques ou modèles déjà existants. Il existe aussi l'interprétation tirée directement des analyses effectuées, qu'elle soit quantitative ou qualitative (L'Écuyer, 1990).

2.6 Le journal de bord

Dans une recherche de type qualitative/interprétative, le chercheur n'a pas la latitude d'être neutre. Il est émotionnellement impliqué. Le sujet même de la recherche actuelle fait référence aux valeurs d'une personne. Et c'est souvent inconsciemment que les valeurs mêmes du chercheur influenceront la conduite de sa recherche (Savoie-Zajc, 2011; De Champlain, 2017).

Utilisé comme outil méthodologique, le journal de bord servira à faire preuve d'honnêteté envers la recherche effectuée et envers soi-même durant le déroulement de celle-ci. Il s'agit littéralement d'un cahier dans lequel sont mis sur

papier des idées, des réflexions ainsi que leur évolution, des impressions et des sentiments éprouvés pendant la recherche. Il peut s'agir aussi de noter des éléments jugés importants, tels que des interrogations, des prises de conscience, la dynamique sur le terrain, l'atmosphère d'entretien ou tout autre élément que le chercheur considérera comme pertinent. Ces informations deviennent importantes quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger un rapport (Savoie-Zajc, 2011).

Le journal de bord permet aussi au chercheur de prendre une forme de recul sur ce qu'il a vécu. En y déposant ses réflexions, le chercheur peut, par exemple, réajuster l'approche de son canevas d'entretien. Bref, il s'agit ici d'un outil utile pour le chercheur désirant comprendre l'évolution de sa recherche « de sa planification initiale à l'interprétation des résultats » (Savoie-Zajc, 2011, p. 145).

Il y a, dans la présente recherche, utilisation du journal de bord. Les informations qui y sont mises par écrit servent à forcer « l'optimisation de la réflexibilité et de la distanciation à travers le processus de recherche » (De Champlain, 2017, p. 107; Lejeune, 2014). Cet outil de recherche sera probablement utilisé jusqu'à la fin de cette recherche.

2.7 La triangulation

La triangulation se veut une stratégie de recherche dans laquelle nous priorisons trois appuis de référence. Cette triangulation permettra aussi au chercheur de la présente recherche d'explorer différentes « facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses » (Savoie-Zajc, 2011, p.143). Il existe diverses formes de triangulation, mais le choix pour cette recherche s'est arrêté sur la triangulation « élargie » selon Van der Maren (2003). Il s'agira ici de puiser l'information de trois sources afin d'y apporter possiblement des points de vue différents. Les critères de différenciation seront le nombre d'années d'expérience des participants (Van der Maren, 2003; Miles &

Huberman, 2003; Pinard, Portvin et Rousseau, 2004; Savoie-Zajc, 2011). Les trois critères seront les enseignants possédant entre 0-5 années d'expérience, ceux entre 6-10 années d'expérience et ceux qui ont 10 années et plus d'expérience. En mettant en place cette triangulation, il nous sera possible d'identifier les éléments évolutifs pour un enseignant dans l'établissement d'une relation maître-élève.

Une fois tous les critères et les catégorisations clairement définis, il était temps de se déplacer et rencontrer les participants qui se sont portés volontaires pour cette recherche. Trouver les participants a été relativement simple. Suite à une annonce par courriel de la part de leurs supérieurs, ils n'ont eu qu'à communiquer avec le chercheur par téléphone ou courriels afin de planifier une rencontre. La majorité des participants s'est dite ravie par le sujet et heureuse de participer à l'avancement des connaissances sur ce sujet de la relation maitre-élève en formation professionnelle. Il est maintenant temps de présenter les résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les données recueillies auprès de 10 enseignants en formation professionnelle provenant de trois commissions scolaires et possédant une grande variété de savoirs d'expérience et professionnels, le but étant toujours de répondre aux questions initiales :

- Quels sont les facteurs et les savoirs issus du métier d'origine susceptibles d'influencer la relation maître-élève chez l'enseignant en formation professionnelle?
- Quels sont les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis à la création d'une relation maître-élève?

Cette présentation des données, divisée en sections précises, sous-tend un désir de comprendre et d'identifier clairement certains fondements de la relation maître-élève dans une classe de formation professionnelle. Ce désir est guidé par les objectifs de recherche suivants : 1) identifier les facteurs d'influence, c'est-à-dire les savoirs de l'enseignant issus du métier d'origine en formation professionnelle, 2) analyser les éléments facilitateurs pour mettre en place cette relation, 3) décrire les obstacles de cette relation et finalement 4) comprendre et analyser les défis suscités par la relation maître-élève. Elle est donc réalisée à partir des cinq blocs distincts du tableau 4 présentant les thèmes d'entretien.

Dans le bloc 1, on retrouve le questionnement sur le passé professionnel du participant. Des recherches concernant la formation professionnelle ont révélé la complexité de l'identité professionnelle chez le nouvel enseignant (Gaudreault, 2011), et l'influence que peut avoir le passé professionnel chez l'enseignant en formation professionnelle (Gagné, 2015). Il était donc pertinent de s'intéresser à cette expérience antérieure liée au métier d'origine et aux possibles aspects relationnels transférables dans sa nouvelle profession. Est-ce que des aspects relationnels de son métier antérieur peuvent devenir des éléments facilitateurs?

C’est pour cette raison que la section 1 du questionnaire portait sur cette facette professionnelle du participant.

L’objectif du bloc 2 est de comprendre ce qui a motivé le changement de carrière du participant. Pourquoi ce choix vers l’enseignement? Est-ce que ce qui a motivé le changement de carrière du participant a pu inciter celui-ci à développer une relation maître-élève avec ses élèves?

Le bloc 3 a pour objectif de connaître les connaissances de l’enseignant en formation professionnelle sur la relation maître-élève. Considérant l’aspect particulier du processus de professionnalisation de cet enseignant, est-il possible que l’importance d’une relation maître-élève lui échappe? Afin de pouvoir répondre à la question de recherche, il était impératif de comprendre si la définition d’une relation maître-élève était semblable pour tous ainsi que d’avoir un point de vue plus personnel de l’enseignant sur la relation maître-élève.

Le bloc 4 indique les facteurs d’influence énoncés par les participants, soit ceux provenant de leurs savoirs d’expérience et professionnels. Ce bloc répondre à une autre partie de la question de recherche, c’est-à-dire les obstacles et éléments facilitateurs. Les participants avaient l’occasion de faire part des méthodes utilisées, des éléments aidants, des types d’obstacles surmontés et de ce qui gravite autour de la construction de cette relation maître-élève.

Enfin, le bloc 5 aide à prendre connaissance des bienfaits que l’enseignant retire de sa relation maître-élève ainsi que les ajustements qu’il doit constamment faire avec ses élèves en formation professionnelle. Et, au final, est-ce qu’établir une relation avec ses élèves reste pour lui un défi? Les participants ont été d’une grande générosité, leur ouverture sur le sujet montrait clairement une volonté de faire connaître davantage les aspects complexes de leur métier d’enseignant en formation professionnelle. Avant de passer directement à la présentation et l’analyse des données, dressons un portrait des participants.

Donc c'est en respectant la structure du tableau 4 que les résultats d'entretiens sont présentés. Afin de bien reprendre cette structure, voici le tableau 5 qui établit les bases de la collecte des données.

Tableau 5
La synthèse des thèmes de l'entretien individuel semi-dirigé

Blocs	Thèmes généraux	Éléments à sonder
Bloc 1 Expériences professionnelles (Références d'origine)	- Métier pratiqué - Années d'expérience - Responsabilités liées à l'emploi - Valeurs professionnelles Savoirs professionnels	Les situations relationnelles liées à l'emploi antérieur Le métier pratiqué obligeait-il à une forme de relation (clients, patients, employés) Les valeurs et savoirs professionnels favorisant les relations
Bloc 2 Changement de carrière	- Motivations au changement de carrière	L'exploration des raisons du changement professionnel La motivation orientant la création d'une relation maître-élève Les réalités de l'arrivée en enseignement
Bloc 3 La relation maître-élève	- Description de la relation maître-élève. - Prise de conscience	Les connaissances du participant sur la relation maître-élève Les avantages Le processus de construction de la relation maître-élève Le processus de maintien de la relation et de son amélioration
Bloc 4 Facteurs d'influence	- Éléments facilitateurs - Obstacles	Les éléments liés à la professionnalisation enseignante, quels furent les plus significatifs pour la relation maître-élève ? Les éléments transférables du métier antérieur L'énumération des obstacles surmontés
Bloc 5 Réalité actuelle	- Constats et défis	Les défis surmontés et ceux à venir Les bienfaits personnels et professionnels L'évolution de la relation maître-élève depuis les débuts Les nouvelles valeurs et savoirs professionnels en lien avec la relation maître-élève

1. DESCRIPTION SOMMAIRE DU GROUPE DE PARTICIPANTS

Dans la démarche des entretiens semi-dirigés, nous avons eu la chance d'avoir des participants très généreux de leur temps, mais aussi de leur expérience. Sous la section 3.2 « Processus de recherche qualitative/interprétative », les bases de l'entretien ont été établies.

Il était prévu dans le cadre des entretiens d'atteindre un point de saturation, c'est-à-dire le moment où très peu d'informations supplémentaires auraient été susceptibles de faire évoluer les connaissances déjà acquises au cours des entretiens précédents. Après une dizaine de participants, il a été établi qu'effectuer plus d'entretiens n'apporterait pas plus d'informations importantes pouvant être significatives dans le résultat de la recherche.

Le tableau 5 décrit plus en détail chacun des participants en leur demandant d'expliquer la formation initiale qu'ils ont suivie, le métier antérieur qu'ils ont pratiqué ainsi que le nombre d'années pendant lesquelles ils ont exercé ce métier. Finalement, dans quel secteur de l'enseignement professionnel sont-ils actifs et depuis combien d'années enseignent-ils en formation professionnelle.

Tableau 6
Description des participants

Participant	Formation initiale	Secteur d'activité en enseignement	Années d'expérience dans métier antérieur	Années d'expérience en enseignement
Participant #1	-Baccalauréat en activité physique -Baccalauréat en nursing -Certificat en enseignement	Santé (5325)	Plus de 20 ans d'expérience	Plus de 15 ans d'expérience
Participant #2	-DEC en soins infirmiers -Baccalauréat en enseignement en formation professionnelle	Santé (5325, 5358)	Plus de 10 ans d'expérience	Plus de 10 ans d'expérience
Participant #3	-Diplôme d'études professionnelles en secrétariat Baccalauréat FP en cours	Administration, commerce et informatique (5357)	15 ans d'expérience	Environ 5 ans d'expérience
Participant #4	-Diplômé de l'ITA	Agriculture et pêche (5288)	35 ans d'expérience	Environ 5 ans d'expérience
Participant #5	-Formation dans une institution privée dans le domaine informatique. -Certificat en enseignement	Informatique (5229)	Environ 5 ans d'expérience	Plus de 15 ans d'expérience
Participant #6	-DEC en soins infirmiers -Baccalauréat en soins infirmiers -Certificat en enseignement	Santé (5325)	Environ 5 ans d'expérience	25 ans d'expérience
Participant #7	-Baccalauréat en agronomie -Certificat en enseignement	Agriculture et pêche (5354)	Environ 5 ans d'expérience	Plus de 15 ans d'expérience
Participant #8	-Baccalauréat en administration -Certificat en comptabilité, informatique et anglais.	Administration, commerce et informatique (5357, 5231)	Environ 5 ans d'expérience	20 ans d'expérience
Participant #9	- Formation initiale en alimentation - En processus du baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle.	Alimentation et tourisme (5311)	Environ 15 ans d'expérience	Plus de 10 ans d'expérience
Participant #10	- Formation initiale en alimentation - Certification en enseignement	Alimentation et tourisme (5311)	Plus de 15 ans d'expérience	14 ans d'expérience

2. BLOC 1 : EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES (RÉFÉRENCES D'ORIGINE)

Cette partie de l'entretien avait comme objectif de faire connaissance avec le participant et d'en apprendre davantage sur son métier d'origine, l'objectif étant d'analyser le développement relationnel lié à son emploi antérieur. Par exemple, si le participant exerçait des responsabilités l'obligeant à communiquer fréquemment avec des pairs ou des subalternes, de quelle manière ces responsabilités se reflétaient dans ses fonctions actuelles d'enseignant. Bref, ce bloc 1 de questions dégage une partie des facteurs relationnels d'influence dans la pratique du métier antérieur.

Les données montrent que la moitié des enseignants possédait de l'expérience où leurs responsabilités les obligeaient à diriger des gens, alors que l'autre moitié n'avait jamais eu ce type de responsabilités. Elles indiquent également que plusieurs participants devaient entretenir des relations entre travailleurs, clients ou patients. Par exemple, les participants 1 et 2, possédant entre 10 et 20 ans d'expérience dans le domaine de la santé, ont eu à superviser des gens au cours de leur carrière antérieure. Le participant 4, pour sa part, avait à entretenir des liens avec des fournisseurs, des employés et aussi des clients. Donc, dans tous les cas, chaque participant devait superviser des gens, répondre à des clients et les satisfaire ou coopérer avec des collègues. En somme, durant leur carrière antérieure, les participants avaient à communiquer avec les gens les entourant et à créer des relations avec eux. Le participant 4 résume bien cette partie de l'entretien, parlant de son métier en bureautique de cette façon. *« Dans un poste de secrétaire, la communication, c'est vraiment un facteur clé, parce qu'on doit travailler avec plein de gens. »* (P4) Dans une perspective plus intime, le participant 1 parlait de partage, d'entraide, d'aider les plus démunis et du développement des valeurs de respect en acceptant l'autre dans ses différences.

Donc, chaque participant avait, sous une forme ou autre, des valeurs ou des savoirs qui les aidaient à favoriser la communication et à entretenir une relation avec des pairs, des clients ou des subordonnés. Ces valeurs et savoirs relationnels ont-ils été utiles dans leur changement de carrière? Avant d'arriver à cette étape de l'entretien, il était pertinent de comprendre la motivation derrière le changement de carrière.

3. BLOC 2 : CHANGEMENT DE CARRIÈRE

Toujours dans l'intention de bien connaître les participants, nous les avons questionnés sur les raisons qui les avaient motivés à changer de carrière pour se diriger vers l'enseignement. Cette question a fait ressortir des points intéressants.

La principale raison évoquée par les participants pour changer de carrière s'explique par un souhait de partager leurs connaissances professionnelles. Cette raison est en cohérence avec des chercheurs intéressés par cette question. Leurs recherches concluaient que les raisons pour changer de carrière étaient multiples, par exemple l'amélioration de leur sort, de leurs conditions de travail, mais aussi le désir de partager des connaissances (Charland, 1982; Deschenaux & Roussel, 2010a). Aucun des participants n'a mentionné que sa décision de changer de carrière était influencée par l'amélioration de ses conditions de travail, la majorité a souligné l'envie de partager, de faire connaître et de transmettre la passion du métier. Les participants 7, 8, 9 et 10 sont très clairs sur cette raison évoquée et ils le font dans ces mots :

> J'allais pouvoir parler d'un domaine qui me passionnait. (P7)
>
> Je sais pas, j'ai toujours eu le goût de montrer […] Je me sentais à l'aise moi devant un groupe […] j'ai trouvé que j'étais capable de donner confiance aux gens, que ce soit dans le sport ou que ce soit […] moi j'aimais ça cette sensation-là que l'autre, que ça lui redonnait confiance. (P8)
>
> L'amour du métier à la base qui me donne envie de partager ça et de le transmettre […] J'aime transmettre et on a toujours… même quand on

> est sur le marché du travail, à recevoir des nouveaux, des apprentis dans le métier et il faut leur transmettre. (P9)

> Maintenant, ce qui m'a attirée, c'est vraiment transmettre ma passion, je pense que j'ai quelque chose à transmettre et je suis une bonne communicatrice, je pense que je peux marquer quelqu'un ou je peux influencer quelqu'un dans ce monde-là. (P10)

Ce que cette partie de l'entretien a d'intéressant pour l'objectif de cette recherche, c'est que la majorité des participants, dont ceux cités ci-haut, reconnaissent d'emblée l'importance de la communication, de transmettre la connaissance et d'influencer leurs élèves. Ce qui peut laisser entendre que la création d'une bonne relation maître-élève est importante afin de parvenir à des résultats tangibles. C'est à cette étape de l'entretien qu'il devenait pertinent d'en apprendre davantage sur leurs connaissances à propos de la relation maître-élève. C'est au bloc 3 que ce sujet est développé.

4. BLOC 3 : LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

Il était dans l'intérêt de la présente recherche de comprendre si les enseignants en formation professionnelle avaient la même définition de la relation maître-élève. Cette réflexion vient du fait que les enseignants en formation professionnelle n'ont pas tous le même passé professionnel et académique. Par ailleurs, étant donné la complexité d'une relation maître-élève, il est très difficile d'établir une définition unique de cette relation. Sans unanimité entre les participants pour la définir, de grandes lignes directrices se rapprochent de celles de bien des chercheurs intéressés sur l'objet d'étude (Jalava, 2003; Rousseau *et al.*, 2009; Fortin *et al.*, 2011) et peuvent tout de même être soulignées.

Cette partie de l'entretien avait pour but d'en savoir davantage sur les connaissances des participants au sujet de la relation maître-élève, entre autres leur définition personnelle, les avantages qu'ils y voient, de quelle manière ils s'y prennent pour la créer, l'entretenir et l'améliorer.

4.1 Définition de la relation maître-élève selon les participants

Comme mentionné, au cours des entretiens, il n'y a pas eu de consensus sur ce qu'est précisément la relation maître-élève en formation professionnelle. Il est intéressant de constater que plusieurs aspects de la relation maître-élève ont été soulignés et que plusieurs d'entre elles avaient tendance à être citées plus fréquemment. Chez plusieurs participants, le respect et la confiance sont deux composantes essentielles de la relation maître-élève :

> Je dirais c'est une relation de confiance, une relation de respect aussi, respect de l'autre. Moi je dois respecter mes élèves, eux autres me respectent, mais il faut que je les respecte aussi. Et c'est ça… relation de confiance, je sais pas comment définir ça autrement la relation. (P1)

> Bien, je pense que c'est basé sur deux choses : la confiance et le respect (…) Il faut premièrement que nos élèves nous fassent confiance et qu'on leur fasse confiance aussi, ça joue à deux […] À partir du moment où l'élève n'a plus confiance en son enseignant, la relation est difficile. (P3)

> En partant je te dirais une relation de confiance […] qu'en tant que figure d'autorité […] si tu commences à les charrier ou à leur dire… c'est comme ça, c'est tout, sans expliquer, tu vas briser quelque chose. Il faut qu'ils te fassent confiance, il faut pas que tu aies peur non plus de dire… je le sais pas. (P5)

> C'est une relation de respect, de confiance. Oui, respect, confiance et il faut que ce soit le fun […] mais confiance, plaisir, respect et honnêteté. (P7)

Le participant # 9 a, quant à lui, parlé du respect dans un sens plus hiérarchique. Pour ce participant, une bonne relation maître-élève s'explique par le fait de se faire respecter de ses élèves, entre autres par ses actions et sa connaissance.

> Pour moi, un maître, c'est un conseiller respecté […] Si le maître par son comportement, par ses actions, par sa tâche au fil des heures, des jours avec les individus qui sont des élèves réussit à devenir respecté et lui accepte le rôle et responsabilité d'être un conseiller, je crois qu'en retour ça va faire que la relation va fonctionner et ça va développer une harmonie. […] L'élève à son tour avec la bonne foi bien sûr, développe un respect pour son maître, donc va juger important de faire l'effort de comprendre et de suivre le guide et d'accepter les conseils, de jouer le

> rôle qui lui revient, c'est-à-dire apprendre des notions, pratiquer des techniques et développer du savoir-faire. (P9)

En somme, la définition de la relation maître-élève pour un enseignant en formation professionnelle, exprimée par les participants, se résume à trois éléments importants : le respect, la confiance et l'honnêteté.

Il y a quelques éléments qui ont été soulignés par d'autres participants, bien que ceux-ci ne soient pas résumés dans le texte ci-haut, mais qui sont également intéressants pour l'analyse de l'objet de recherche. Pour certains participants, la relation maître-élève en formation professionnelle, en plus d'une relation de confiance et de respect, était empreinte d'empathie et d'ouverture à la communication (P1 et P4). Les principes d'égalité et d'acceptation ont de même été mentionnés par le participant 6. Et parce que la formation professionnelle se veut la formation d'un métier précis et concret, des participants ont ajouté que leur définition de la relation maître-élève en formation professionnelle se voulait une relation qui suscite l'intérêt du métier et le désir d'en savoir plus, de s'épanouir. Le participant 10 le fait d'ailleurs en ce sens.

> C'est d'essayer de leur donner une petite partie de flamme qui va faire en sorte qu'ils vont arriver sur le marché du travail, ils vont travailler, ils vont aimer ce qu'ils font. (P10)

Le tableau 7, ci-dessous, énumère l'ensemble des composantes d'une relation maître-élève mentionnées durant les entretiens.

Tableau 7
Les composantes de la relation maître-élève en formation professionnelle

	Respect	Confiance	Honnêteté	Création d' éveil	Acceptation	Empathie	Communication	Égalité	Plaisir
Participant 1	X	X			X	X			
Participant 2			X	X					
Participant 3	X	X				X			
Participant 4						X	X		
Participant 5	X	X							
Participant 6		X	X		X			X	
Participant 7	X	X	X						X
Participant 8		X							
Participant 9	X								
Participant 10				X					

4.2 Les stratégies de mise en place d'une relation maître-élève

Selon les recherches existantes et citées (CSE, 1995; Fortin *et al.*, 2011) dans la présente recherche, les stratégies permettant de construire une relation maître-élève sont multiples et diversifiées. Cette partie a comme objectif d'identifier quelques-unes de ces stratégies propres aux enseignants en formation professionnelle. Il était naturel, dans la logique de l'entretien, de questionner les participants sur leurs manières d'établir la relation maître-élève.

Cette section des résultats présente les différentes stratégies mises en œuvre afin d'établir une relation maître-élève pour les participants. Quelques caractéristiques semblent toutefois être plus souvent mentionnées. Notons l'humour, la transparence, la disponibilité, la proximité, l'empathie, l'écoute ainsi qu'une forme de dialogue libre.

> Mais ma force c'est l'humour, j'aime ça que ça soit plaisant dans la classe et qu'on puisse rire. (P1)
>
> Il faut se présenter, il faut prendre la peine de rencontrer chaque élève individuellement. (P3)
>
> On développe une belle relation en gardant en tête que c'est l'enseignante et en gardant en tête qu'on n'est pas des amis, mais qu'on est capables d'avoir le juste milieu. (P6)
>
> Avec les clientèles qui évoluent aussi là, bien il faut que tu apprennes à les connaître, il faut que tu veuilles les connaître, il faut que tu leur donnes leur chance […] et beaucoup par l'humour. (P7)
>
> C'est par des poignées de main, des bonjours, comment ça va, tu viens d'où? Le premier contact. (P7)
>
> Les laisser s'exprimer aussi, c'est pas l'armée […] je sais que s'il faut prendre quinze minutes, même si la pause est pas arrivée […] Je leur parle beaucoup. (P7)
>
> Il faut être franc avec des élèves, il faut pas prendre les élèves pour des imbéciles, peu importe l'âge qu'ils ont, ils s'en aperçoivent. (P8)

Pour la majorité des participants, il s'agit d'adopter des comportements, des attitudes ou des savoir-être empreints de respect, de confiance et d'honnêteté pour mettre en place une bonne relation maître-élève, les obligeant à une certaine forme d'implication personnelle de leur part. Le participant 10 en parle d'ailleurs en ces termes :

> Je raconte beaucoup d'expériences vécues. Des fois je dirais que c'est personnel, dans le sens où je suis quelqu'un qui est assez transparent et je pense que j'ai une belle relation avec mes élèves à cause de ça. (P10)

Dans le tableau 8, on retrouve l'énumération des stratégies citées par les participants (Part.) qui, selon eux et leurs expériences personnelles, favorisent la création, le maintien et la consolidation de la relation maître-élève.

Tableau 8

Les stratégies de construction, maintien et consolidation de la relation maître-élève

	Création d'un bon climat de classe	L'humour	Prévenir l'humiliation d'élève	Rencontre individuelle	Création d'un climat de coopération	Analyse de l'ensemble du groupe	Discussion de groupe	Bonne observation	Établissement des balises de la relation	Partage d'expérience de vie	Encouragements personnalisés	Intérêt sincère envers les élèves	Priorité aux relations humaines	Bonne préparation	Attitude positive, enthousiasme	Transparence
Part. 1		X	X			X		X	X							
Part. 2	X				X				X							
Part. 3				X				X								
Part. 4	X												X			
Part. 5											X	X				
Part. 6									X							
Part. 7		X					X	X	X	X		X				
Part. 8																X
Part. 9														X	X	
Part. 10										X						

De toute évidence, les réponses des participants montrent qu'une grande partie d'entre eux utilisent des stratégies très personnelles pour la création de la relation maître-élève. Globalement, il s'agit d'établir les bases d'une bonne relation et d'avoir une bonne observation du groupe d'élèves. Ces stratégies personnelles semblent donc devenir d'importants facteurs d'influence dont il faut tenir compte lorsqu'un enseignant désire développer une relation maître-élève positive.

5. BLOC 4 : LES FACTEURS D'INFLUENCE

Le bloc 4 devait mettre en lumière les facteurs d'influence liés à l'enseignant lui-même, mais aussi ceux liés à son environnement de travail actuel. C'est à cette étape qu'il y a un intérêt à distinguer les éléments facilitateurs, ce qui aide à la la mise en place de la relation maitre-élève. Les obstacles empêche la mise en place de la relation maitre-élève. Tandis que les défis, font référence aux ajustements constants sur une base régulière à la mise en œuvre de nouvelles stratégies afin de maintenir et améliorer la relation maitre-élève.

5.1 Les savoirs liés au métier antérieur

Ces facteurs d'influence, pour un enseignant en formation professionnelle, peuvent varier grandement. Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Tardif, Lessard & Gauthier (1998) ainsi que Deschenaux, Roussel & Boucher (2008) ont fait ressortir que les valeurs et le savoir professionnel liés au métier antérieur pouvaient jouer un rôle significatif comme facteur d'influence et même comme élément facilitateur. Les réponses de certains participants vont dans ce sens. Dans la majorité des entretiens, le passé professionnel a été mentionné, mais voici les énoncés qui résument le rôle du passé professionnel dans la création de la relation maître-élève.

> Moi j'avais beaucoup d'expériences de travail diversifiées […] j'ai toujours des exemples, quelque chose à raconter pour leur faire comprendre. (P1)

> Secrétaire, on doit avoir une très bonne capacité d'adaptation et à se virer vite sur un dix sous, parce que ça change vite […] Alors la capacité d'adaptation et l'autonomie c'est les deux aspects de mon métier qui me servent le plus maintenant. (P3)

> Le fait d'avoir une bonne expérience et d'être capable de teinter mon enseignement de plein d'anecdotes […] ça ils aiment ça et ça apporte un volet plus pratique que théorique. (P3)

> Oui, une chance parce que j'avais un certain bagage terrain, j'avais travaillé aussi. Et ça, je m'en suis servie beaucoup au début et je m'en sers encore beaucoup. (P7)

Le fait de posséder un bagage de terrain important et une expérience diversifiée dans le passé fait partie des facteurs d'influence pour établir une relation maitre-élève. L'énoncé du participant # 7 résume ce point en disant que ça lui a servi au début de sa carrière et qu'il s'en sert encore aujourd'hui. Et ça ne semble pas être un élément facilitateur à négliger auprès des enseignants en formation professionnelle.

Le simple fait de posséder les connaissances du métier et du bagage de terrain à enseigner peut devenir, pour certains, un point de réconfort et de sécurité qu'il faut prendre en considération. Encore une fois, l'arrivée rapide et subite pour la majorité des enseignants en formation professionnelle oblige ceux-ci à se réfugier dans ce qu'ils connaissent le mieux : leur métier antérieur. Entrant dans l'inconnu qu'est le système de l'éducation, ils n'ont pas d'autres choix, afin de se donner confiance, d'utiliser leurs connaissances professionnelles comme outils principaux.

> Si tu te sens outillé, tu connais ton métier, tu connais ce que tu vas enseigner, là tout de suite ça augmente ta confiance en toi. C'est ça, c'est important. Il faut que tu aies du bagage à transmettre aux élèves […] et aller chercher différentes stratégies pour enseigner, apprendre les choses, arriver prêt. (P1)

> Il faut se sentir habilité d'avoir un bagage suffisant d'informations pour pouvoir la livrer. (P4)

> Je pense que l'expérience antérieure fait partie du bagage que tu dois amener en classe. (P5)

> Ah oui! Tout à fait, l'expérience et la variété des expériences pour être à l'aise dans différents contextes avec différents types de personnalités […] ça l'a été quand même une très bonne préparation. (P9)

5.2 Les valeurs personnelles et professionnelles de l'enseignant

Comme autres facteurs d'influence à considérer, il a été fait mention d'éléments liés à l'ouverture d'esprit ou à la souplesse d'esprit, en passant par l'humour. Arriver à établir une certaine forme de confiance mutuelle ainsi que faire preuve de transparence sont des aspects positifs qui ont aussi été cités. Connaissant bien leur métier, c'est avec l'expérience de ce métier joint avec des valeurs plus personnelles que l'enseignant arrive à créer un bon climat en classe et essayer au meilleur de ses connaissances d'établir une relation maître-élève. Mais considérant que ce sont des enseignants actifs qui ont répondu aux entretiens, le savoir professionnel lié au métier d'enseignant semble transparaitre tout comme celui du métier d'origine. Il s'agit en fait d'un amalgame de valeurs de provenance diverses qui guident les enseignants dans leurs engagements de mettre en place une relation maitre-élève significative.

> L'ouverture, la souplesse ; donc une souplesse dans ton agenda, une souplesse dans la manière que tu vas amener tes apprentissages. La connaissance des besoins fondamentaux […] c'est beaucoup de doigté, c'est beaucoup d'aller chercher des informations aussi et de se protéger. (P2)

> Des fois c'est juste une petite tape sur l'épaule pour dire… regarde, tu as bien avancé, continue […] mais vu que je suis honnête et que j'établis une relation de confiance avec eux autres, bien même si je leur dis… aujourd'hui tu as pas fait le boulot. (P5)

> Prendre un petit cinq minutes à travers la matière, lancer une blague qui fait référence des fois à la matière, qui les aide à comprendre ou faire un dessin un peu bizarre au tableau, ça les amuse […] on relâche un peu la pression, on relaxe mais on apprend pareil. (P5)

> Je discute plus seule à seul(e) avec les élèves et je pense que j'ai fait une ouverture d'esprit […] J'avais tendance à mettre tous les élèves dans un même paquet […] Mais je me suis rendu compte que je ne peux plus être aussi rigide. Il a fallu que je sois plus souple un petit peu dans mon approche. (P6)

> Alors c'est vraiment en étant plus ouverte d'esprit sur les réalités de chaque élève et en les traitant moins comme un groupe que j'ai réussi à ce que ça aille mieux dans la relation maître-élève. (P6)

> Mais ça va aussi avec la maturité, avec l'expérience. Il faut s'ajuster tout le temps et il faut s'ajuster pas juste individuellement, il faut s'ajuster au groupe au complet. (P10)

D'autres facteurs d'influence font référence à des valeurs encore plus personnelles des participants :

> Respect, entraide, mais il faut pas prendre les choses au niveau personnel […] partage, d'entraide, d'aider les plus démunis. (P1)

> L'amour de l'apprentissage, des savoirs et des jeunes et de faire une différence dans la société […] Je pense qu'il faut être passionné de l'élève et passionné de la matière pour leur partager ça. (P2)

> Moi l'honnêteté c'est super important, alors dans le travail c'est ça. Le respect de l'autre, les valeurs comme je dirais le plaisir au travail […] des valeurs d'écoute et de respect des autres, je pense que c'est la base. (P6)

Alors des valeurs comme l'honnêteté, le respect, l'amour, l'ouverture d'esprit ont été des valeurs personnelles fréquemment énumérées. Parmi les valeurs professionnelles, on cite : bien effectuer son travail, être passionné de son métier d'origine, être passionné de l'élève. Il s'agit ici de quelques exemples nommés par les participants.

Le participant # 4 résume bien l'importance des valeurs personnelles et professionnelles dans sa relation avec ses élèves : *«* (Mes valeurs) Ça l'a toujours été au-dessus de la liste […] Si tes valeurs personnelles influencent pas ton enseignement, tu es un robot. *»* (P4)

Il existe donc d'une grande panoplie de valeurs personnelles et professionnelles qui peuvent influencer positivement la relation maître-élève significative. Le tableau suivant (Tableau 9) énumère précisément ces valeurs et ce savoir issu de l'expérience provenant du métier d'origine.

Tableau 9
Les facteurs d'influence liés à l'enseignant

	Expériences (Anecdotes)	Souplesse d' esprit	Éviter les jugements	Encouragements	L' ouverture d' esprit	Respect	Humour/humeur	Discussions individuelles/Groupes	Formation des maîtres (Universitaire)	Intérêt personnalisé	Honnêteté	Passion du métier	Désir de transmettre ses connaissances
Participant 1	X								X				
Participant 2		X			X								
Participant 3													
Participant 4													
Participant 5				X			X	X		X	X		
Participant 6			X		X			X					
Participant 7	X							X					
Participant 8									X				
Participant 9							X					X	X
Participant 10	X							X					

Nul doute que les savoirs d'expérience ainsi que les valeurs professionnelles et personnelles jouent un rôle important chez l'enseignant en formation professionnelle. Avec ces extraits d'entretiens, il est possible de constater que l'expérience antérieure n'est pas un élément facilitateur à prendre à la légère. Il devient un point d'ancrage important pour l'enseignant. Utiliser ses références antérieures dans une période professionnelle nouvelle et parfois difficile semble faire partie des facteurs d'influence importants. Maintenant, l'enseignant n'est pas seul. D'autres facteurs d'influences sont présents, des facteurs d'influence connexes à l'enseignant. Quel rôle jouent-ils?

5.3 Les facteurs d'influence connexes à l'enseignant

Fortin *et al.* (2011) considèrent que l'enseignant sera influencé dans sa relation maître-élève par son entourage professionnel. Les services offerts sont disponibles dans des moments où il en aura besoin. L'enseignant au secteur d'enseignement général n'est donc pas laissé à lui-même. Un effectif de ressources professionnelles important entoure cet enseignant et est prêt à lui offrir des services, à lui comme à ses élèves, dans le but de créer une relation maître-élève. Selon les réponses des participants de la présente recherche, les enseignants en formation professionnelle ne font pas exception. Et ils semblent reconnaître d'emblée et apprécier grandement cette aide de professionnels, la considérant comme un élément facilitateur important.

Parmi ces facteurs d'influence facilitateurs d'une relation maître-élève, il a été question d'intervenants externes, de ressources professionnelles qui les soutiennent dans leur travail, il s'agit des orthopédagogues, des psychologues, des travailleurs sociaux et des psychoéducateurs.

> On a des orthopédagogues qui travaillent avec nous, les élèves ils ont beaucoup beaucoup d'aide. (P1)

> Bien c'est avec un réseautage et la confiance des supérieurs et l'ajout des travailleuses sociales, orthopédagogues […] ça nous a aidés

> beaucoup d'avoir du personnel de soutien et l'expérience de mettre les limites aux bons endroits. (P2)

> Si ça arrête sur notre bureau et qu'on n'a personne à qui les référer ou d'aide extérieure comme un orthopédagogue, une travailleuse sociale ou des choses comme ça, bien c'est difficile des fois d'aller plus loin. (P5)

Comme en fait mention le participant # 9, bien qu'au début de sa carrière comme enseignant il ne se sentait pas soutenu, il semble maintenant vraiment apprécier tout le soutien qu'il lui est offert, se considérant même comme un enseignant « chanceux » d'avoir ce genre de service dans son centre de formation professionnelle.

> On est heureusement bien épaulés. Heureusement c'est venu en parallèle avec de très bons services, on est chanceux à la commission scolaire ici, on a de très bons services. On a plus d'outils maintenant, comme je disais on a des professionnels, orthopédagogues, psychoéducateurs, ce qu'on n'avait pas il y a quelques années. (P9)

Avant même que des professionnels interviennent auprès d'un enseignant afin de le guider dans son approche relationnelle, beaucoup d'enseignants, au cours de l'entretien, ont révélé que leurs pairs ont joué un rôle important. Ce rôle des pairs n'est pas à négliger selon certains d'entre eux. L'expérience des prédécesseurs est reconnue et respectée de ceux-ci.

Certains ont même trouvé important de donner à leurs pairs une grande importance dans le rôle de mentors qu'ils ont joué par rapport aux enseignants qu'ils sont devenus. Donc, la qualité des relations dans un département, l'ouverture des plus expérimentés à aider les moins expérimentés et le soutien de ceux-ci durant le processus de professionnalisation enseignant a été souligné. Le type de soutien était autant sur le plan des conseils et des discussions sur l'enseignement que sur le plan des interventions spécifiques auprès d'élèves.

> J'ai eu beaucoup de mentors, personnes qui m'ont supporté […] Un mentorat, un suivi avec une approche basée sur les maîtres et avec du coaching, quelqu'un par exemple qui vient dans ta classe et que tu es

> assez à l'aise avec lui pour montrer que tu as des difficultés ou que tu as des facilités. (P2)
>
> Oui on s'aide, surtout dans des cas d'élèves plus particuliers. Des fois on fait des tests, des fois ça fonctionne bien, des fois ça fonctionne moins bien. (P5)
>
> […] qu'on discute entre collègues et il y a des collègues qui étaient capables de me dire les vraies affaires […]. Alors oui en discutant avec des pairs et des fois on regarde aussi les façons d'intervenir de nos collègues […] j'ai pris des modèles des fois des pairs ou j'ai discuté avec des pairs. (P6)
>
> Oui, une en particulier. […] je pense qu'elle m'a transmis pas mal quand même. C'était une bonne personne. […] c'était mon mentor parce qu'elle expliquait bien et qu'elle était bonne avec ses élèves. Oui je pense bien, oui elle m'a influencé, oui vraiment. (P8)

La relation maître-élève en formation professionnelle, pour des raisons que nous avons déjà énumérées à plusieurs reprises au cours de cette recherche, est un enjeu majeur au quotidien. Ainsi, l'aide de différents professionnels en place, l'accompagnement et le soutien des enseignants avec de l'expérience ainsi que l'entraide entre les pairs sont clairement appréciés.

Autre facteur connexe à l'enseignant, la culture du centre de formation professionnelle peut avoir une influence sur la relation maître-élève. C'est un facteur qui a suscité le plus de divergences dans les réponses des participants lors des entretiens. Pour une des rares fois durant les entretiens, les réponses des participants différaient.

Il pourrait être logique de penser que derrière ces services de ressources professionnelles offerts dans les centres de formation professionnelle se cache une culture positive à l'établissement d'une relation maître-élève. Mais, selon la réponse de quelques participants, ce ne semble pas être toujours le cas dans tous les centres de formation professionnelle. Des participants ont clairement répondu que la culture de leur centre de formation professionnelle considérait comme très importante la relation que développaient leurs enseignants avec leurs élèves. Mais d'autres participants ressentaient que leurs centres de formation professionnelle

portaient peu d'importance à la qualité de la relation que développaient leurs enseignants avec leurs élèves.

Cette culture de centre de formation professionnelle perceptible de la part des enseignants était aussi considérée comme facteur d'influence, dans certains cas positivement, mais dans d'autres cas négativement. Les premiers exemples d'entretiens reflètent un aspect positif sur l'influence que peut avoir la culture de leur centre de formation.

> Et la direction quand on a des problèmes, on fait des rencontres-bilans […] Oui, ça a une importance pour eux, c'est capital. Ils peuvent nous appuyer dans nos démarches […] avec la formation continue, on fait toujours venir quelqu'un pour nous aider à augmenter nos connaissances. Ça va faire des gens plus solides aussi, savoir comment intervenir. (P1)

> Nous autres ici au CFP XXXX, c'est l'élève qui est au milieu […] c'est clair, la direction nous supporte là-dedans et elle met en place des ressources pour nous aider. (P7)

> Bien en fait on a eu une formation ici […] C'était sur la gestion de classe préventive avec les modèles de qualité totale, sur la motivation, le vouloir, comment changer une situation, comment amener la personne à se prendre en charge, à faire des choix. (P2)

Par contre, le participant 2 souligne que lorsqu'il s'agit d'un enseignant débutant, il se retrouve souvent avec une tâche d'enseignement limitée en nombre d'heures. Étant donné la précarité du poste, l'accompagnement du centre de formation est minime en ce qui concerne le soutien à la création d'une bonne relation avec les élèves.

> Au départ […] donc c'était beaucoup… ils te « pitchent » dans la situation et si tu t'en sors c'est qu'ils sont pas placés dans une situation pour créer une bonne relation […] quand ils sont débutants, ils vont avoir des petits bouts à donner, des petites tranches… Alors non, l'accompagnement est faible. (P2)

Donc, ce n'est pas tous les participants qui semblent partager une opinion positive à propos de leur centre de formation professionnelle. Alors que pour certains, la culture de centre devient un facteur d'influence positif grâce à l'aide offerte, pour d'autres, ce facteur d'influence est plutôt absent ou, s'il est présent, il ne semble pas être perçu comme étant positif.

> Je pense que ce qu'une direction veut c'est de pas entendre parler de toi. Alors ça a une certaine importance que ça aille bien, mais si ça va pas bien, ils sont pas capables de t'aider. (P8)

> Je m'aperçois que des fois on fait des actions et à côté il y a des décisions qui sont prises, qui vont à l'encontre de nos actions. Ça aide pas, non, en fait ce que ça fait, c'est que ça ébranle un peu l'autorité que l'enseignant a, ça ébranle… on devient un petit peu… on se fait prendre moins au sérieux. (P10)

> On parle pas de ça. Non. On parle pas de ça. J'ai pas de… j'ai jamais eu ce sujet-là, non. Je sens plus qu'on m'encourage à garder coûte que coûte mes élèves, ça j'entends parler de ça. (P10)

La culture du centre de formation professionnelle concernant la relation maître-élève est perceptible de la part des enseignants. Et comme souligné par nos intervenants, elle peut être perçue de manière positive, efficace et proactive. Il a même été mentionné par un participant qu'il sentait que, dans son centre, l'élève était au centre des préoccupations et que l'aide offerte allait dans la même direction.

Mais de toute évidence ce n'est pas le cas de tous les centres de formation professionnelle. C'est clairement ce qui a été soulevé par les participants 8 et 10. Dans leurs cas, la situation de la relation maître-élève ne semble ne pas être une priorité pour leur centre. Ils se sentent même laissés à eux-mêmes face à leur relation avec l'élève.

5.4 Les obstacles liés à la création de la relation maître-élève

Un autre objectif de la question de recherche concerne l'identification des obstacles dans la création de la relation maître-élève. Comme semblent l'avoir révélé les données provenant des entretiens, les obstacles pouvant entraver la relation maître-élève sont multiples et peuvent être de diverses origines. Selon les résultats obtenus, l'enseignant, ses élèves et bien d'autres facettes de la vie enseignante présentent leur lot d'obstacles.

5.5 L'arrivée dans la profession

Dans le chapitre du cadre théorique, le parcours de l'enseignant en formation professionnelle a été présenté (Figure 1) à partir des travaux de Deschenaux, Roussel & Boucher (2008). Cette arrivée souvent improvisée en formation professionnelle a été reconnue comme l'un des premiers obstacles à surmonter. Les participants ont souligné les débuts dans cette nouvelle profession comme une expérience marquante.

Le participant 2 a souligné très clairement le fait qu'il a « appris sur le tas ». Pour sa part, le participant 3 semble aller dans ce sens, mais en décrit cette situation de manière plus exhaustive concernant la réalité de son arrivée en enseignement de la formation professionnelle :

> On se rend compte que c'est plus compliqué que ça, enseigner, c'est tout ce qui entoure, toute la paperasse administrative, tout ce qui touche le choix de tâches […] les relations avec les collègues, les volumes […] il faut au moins se sentir solide dans ce qu'on sait, parce que le reste autour est assez compliqué […] On apprend, on développe, on n'a pas le choix. (P3)

> Bien au départ ça l'a été beaucoup l'organisation, la planification […], ils parlaient des sujets des fois et je pense que je savais même pas ce que ça voulait dire le mot pédagogie quand j'ai fait mon cours à l'université, je comprenais absolument rien de la réalité d'un enseignant […] quand j'ai commencé à enseigner, je me sentais pas du tout outillée […] je trouve pas que j'étais prête à ça et que j'étais

> outillée et que j'avais beaucoup d'aide et qu'il y avait beaucoup de ressources dans l'école pour m'aider là-dedans. (P10)

Cette réalité du nouvel enseignant cause chez certains d'entre eux de l'insécurité. En effet, la tâche à accomplir, le peu de compétences liées à la profession enseignante et un changement rapide de carrière sont quelques-uns des aspects de leur nouveau métier d'enseignant qui est perçu comme des sources de stress importantes, voici ce que les participants 5 et 6 avaient à dire sur ce sujet :

> Oui, oui vraiment, parce qu'il a fallu vraiment que je me parle… là ça n'a pas de bon sens de stresser pour ça, je suis ici, j'ai ce qu'il faut, j'ai été choisi […] parce qu'on a des remises en question surtout au départ, à savoir… est-ce que j'enseigne convenablement ? (P5)

> Et moi je trouve que mon parcours a été plus difficile, parce que j'ai dû pédaler beaucoup plus et moi ça m'a insécurisé […] J'étais moins solide alors moi il a fallu que je travaille beaucoup plus fort […] Je dirais pas que ça l'a été une transition douce, parce que c'est comme deux mondes. (P6)

Alors, comme Balleux (2006) ainsi que Deschenaux & Roussel (2008) le soulignaient, l'arrivée en enseignement de l'enseignant en formation professionnelle se fait rarement de manière douce et harmonieuse. Le choc est présent dans la majorité des cas, non seulement par le changement de carrière, mais aussi par d'autres aspects de la formation professionnelle.

5.6 La proximité avec l'élève

Les caractéristiques personnelles, familiales, sociales et scolaires des élèves et les demandes particulières de quelques élèves sont perçues comme des obstacles réguliers. Dans quelques occasions, ce fut une surprise de la part de l'enseignant considérant qu'en formation professionnelle les élèves sont présents de leur propre gré. Dès le premier entretien, cet obstacle a fait surface comme point marquant d'un début de carrière mouvementé.

> C'était pas nécessairement mon choix de tâche […] j'avais une clientèle vraiment difficile […] il y avait beaucoup d'élèves très souffrants […] Ça marche pas parce qu'il y a beaucoup de notre clientèle, des jeunes qui sont pas habitués d'être encadrés. (P1)

> Les niveaux d'apprentissage des jeunes, comme les niveaux de connaissances, niveaux de scolarité des jeunes, les difficultés qu'ils vivent […] bien j'ai appris sur le tas aussi, mais c'est avec des jeunes qui sont pas mal éclopés souvent […] Et la tâche qu'ils ont à faire est quand même exigeante. (P2)

Le participant 9, avec son expérience, révèle les dangers liés à des élèves difficiles. La perte d'enthousiasme face à son métier d'enseignant semble être un élément majeur marquant pour ce participant. Cependant, il cite aussi qu'une forme d'ouverture et d'attention aux problèmes des élèves devenait alors un élément facilitateur, lorsque la situation personnelle et difficile d'un élève brouillait sa relation maître-élève.

> Parfois j'ai à m'adapter parce qu'il arrive toutes sortes de choses aux élèves […]. Il peut y avoir certains individus qui ont des problématiques personnelles et familiales, ça c'est un côté que j'ai amélioré dans mon enseignement d'être ouvert et attentif à ces petits aspects-là […] Les obstacles habituels que j'ai eu à rencontrer dans ma relation maître-élève ont souvent été dus à des élèves de mauvaise foi […] ça m'a donné beaucoup de difficulté, ça mine beaucoup notre enthousiasme par rapport à exercer notre métier. (P9)

Parmi d'autres obstacles mentionnés par les participants, notons l'hétérogénéité de groupe liée à l'âge, à l'expérience et l'état d'esprit des élèves. L'enseignant en formation professionnelle doit jongler avec toute cette différence dans sa classe. Que les participants aient ou non de l'expérience, la réflexion semblait être la même.

> Et aussi on a des groupes, on en a des jeunes, 17-18 ans, et on a des gens de la quarantaine, des fois début cinquantaine, alors il faut travailler avec ça. (P1)

> Mais quelqu'un qui a trop consommé et qui reste concentré et il est jamais capable d'entendre quelque chose en même temps qu'il écrit, ils sont pas capables, l'esprit de synthèse ils ont pas ça. (P4)

> Parce que plus ça avance, plus je me rends compte que nos classes, nos élèves sont différents […] Parce que plus je trouve qu'on a des classes hétéroclites, mélangées, beaucoup de problèmes qu'on doit faire face, problèmes de santé physique, problèmes de santé mentale, les âges diffèrent. (P6)

> C'est des gens qui sont souvent dans le besoin monétairement. Alors c'est des gens pour plusieurs qui sont faciles à écraser, qui peuvent être victimes d'autres enseignants. (P8)

Voilà une vision qui semble assez unanime sur l'état de la situation des enseignants en formation professionnelle. L'enseignant, expérimenté ou non, doit faire face à ces obstacles, et au meilleur de lui-même, les surmonter. L'expérience de travail antérieur, les pairs ainsi que la culture de centre ont été évoqués.

Le tableau suivant (Tableau 10) énumère tous les obstacles observés ou vécus par les participants de la recherche. Ces obstacles sont tout aussi personnels que liés à l'environnement de l'enseignant en formation professionnelle. Certains obstacles concernent davantage le comportement de certains élèves, que ce soit volontaire ou non.

Tableau 10
Les obstacles de l'enseignant en formation professionnelle liés à la relation maître-élève

	La lourdeur des tâches administratives	Les élèves en difficulté	La lourdeur de la tâche d'enseignement	La relation avec les collègues	Le choix de tâche	Le stress à l'arrivée	Le niveau de scolarité des élèves	La souffrance et la détresse des élèves	L'écart d'âge entre les élèves	Les remises en question	L'insécurité	La trop grande rigidité d'esprit	La différence d'âge entre enseignant et élèves	Le manque de confiance en soi	Le manque d'expérience en classe
Participant 1		X			X			X							
Participant 2		X					X								
Participant 3	X			X											
Participant 4															
Participant 5						X				X		X			
Participant 6			X						X		X	X			
Participant 7													X	X	
Participant 8														X	X
Participant 9		X										X		X	
Participant 10		X												X	X

5.7 L'impact de la formation universitaire

Quelques fois considérée comme un sujet sensible auprès des enseignants en formation professionnelle, l'obligation du baccalauréat soulève son lot d'opinions. Pour cette raison, il était nécessaire de poser la question sur sa pertinence en lien avec la relation maître-élève. Le processus d'acquisition de ce diplôme est-il utile dans la création d'une relation maître-élève en formation professionnelle? Les réponses ont été diversifiées et intéressantes. L'utilité de la formation universitaire est reconnue comme importante par la majorité des participants, mais pas toujours pour les mêmes raisons.

> J'ai deux cours dans lesquels on en parlait, comment connaître ton groupe, cerner tes élèves, l'approche, travailler l'approche avec les élèves. (P1)

> Bien premièrement à comprendre comment c'était fait un programme, un DEP, c'était quoi des éléments de compétence, c'était quoi des critères de compétence […]. L'analyse des groupes ça m'a aidé […]. Oui, c'est sûr que dans les cours d'introduction, introduction aux apprentissages, introduction à la formation professionnelle […]. Les discussions de groupe, les cas cliniques. L'éthique… la gestion de classe aussi […], tu as ta formation à l'UQAC en même temps, tu te trouves à vivre dans un laboratoire. Donc, tu apprends des choses, tu les mets en pratique, tu fais tes travaux là-dessus […] tu veux aller dans la classe, tu en parles avec tes profs, tu en parles avec tes collègues, donc on devient… c'est le meilleur des deux mondes. (P2)

> Ça m'a aidé, il y a des parties où je te dirais que je me suis peut-être un petit peu moins servie. Par contre, la théorie est encore là […] justement au niveau du cours de psychologie, à détecter un petit peu les types de personnes différentes dans la classe. Alors des fois l'approche va être différente dépendamment. (P5)

> Curieusement les cours qui m'ont le plus marqué ont souvent été les cours de psycho, donc pour apprendre la psychologie du développement des adolescents, les troubles d'apprentissage, ça m'en apprenait beaucoup sur mes élèves. (P9)

Le participant 10 a réalisé un certificat en enseignement, formation qui n'existe plus depuis 2004. Dans son cas, il semble que son parcours universitaire ne lui ait pas fourni, à l'époque, les connaissances nécessaires sur le développement d'une relation maître-élève.

> J'aimerais ça refaire mon cours universitaire maintenant, il y aurait tellement d'affaires selon moi qui m'apporteraient quelque chose pour justement voir comment je gérerais certaines… (situations). (P10)

Même si la plupart des participants à cette étude reconnaissaient les bienfaits d'accéder au brevet d'enseignement en passant par le baccalauréat, il est à noter que tous n'y voient pas forcement dans cette formation universitaire la seule source des outils nécessaires à la mise en œuvre de la relation maître-élève. Certains considèrent davantage l'expérience du métier antérieur comme une source plus efficace d'éléments facilitateurs de la création de la relation maître-élève. Comme ceux cités précédemment, les aspects positifs d'une formation universitaire sont clairement énoncés, mais pas pour les participants suivants.

> Pour l'instant on apprend plus en classe ici, qu'en classe à l'université […] je pense qu'il devrait y avoir un ordre précis de cours à faire. Je commence ma quatrième année, j'ai même pas fait gestion de classe encore. (P3)

Toujours selon le participant 3, il lui a été demandé entre l'université ou son expérience antérieure, laquelle était plus significative pour une relation maître-élève. La réponse a été on ne peut plus claire : *«* L'expérience antérieure, ça, c'est sûr. *»* (P3)

Et comme pour le participant 3, et aussi pour d'autres participants, l'université semble être un élément positif, mais suscite tout de même certaines critiques. Les critiques ne sont pas acerbes, mais se veulent un simple constat d'une situation.

Les effets positifs de cette formation semblent quand même reconnus par la majorité des participants. Bien que certains aient eu des commentaires plus critiques, personne n'a clairement condamné la formation et ne l'a considérée comme étant inutile. De plus, bien qu'il s'agisse ici d'opinions personnelles de certains participants, le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle n'est plus à remettre en question. Des études sur le sujet ont déjà clarifié la situation dont celle de Tardif & Deschenaux, (2014).

6. BLOC 5 : LA RÉALITÉ ACTUELLE

Le bloc 5 aide à dresser un portrait de la réalité actuelle de ces enseignants en formation professionnelle. Maintenant que les participants ont bien décrit leurs savoirs d'expérience issus du métier d'origine, que les raisons du changement de carrière sont identifiées et qu'ils ont bien expliqué ce que représente la relation maître-élève pour eux, il est opportun de connaître la réalité actuelle et les défis toujours présents.

6.1 Les bienfaits de la relation maître-élève

Pour les effets sur les élèves, plusieurs auteurs se sont intéressés à ce sujet (Hamre & Pianta, 2005; Rousseau *et al.*, 2009; Fortin *et al.*, 2011; Desrosiers *et al.*, 2012; Doucet e*t al.*, 2017). Pour eux, les effets semblaient assez perceptibles et positifs sur une multitude d'aspects. Mais autant pour l'enseignant que pour l'élève, cette relation avait de grands bienfaits sur la confiance en soi, l'augmentation de la motivation (Desrosiers *et al.*, 2012 ; Doucet *et al.*, 2017) et l'image que l'enseignant, en particulier, a de lui-même (Tremblay, 2020). L'idée derrière cette partie de l'entretien était de savoir si cette situation était tout aussi tangible en formation professionnelle.

Il était légitime d'interroger les participants sur les effets d'une bonne relation maître-élève sur leurs élèves et sur eux-mêmes.

6.2 Les effets sur l'élève

Les résultats à propos des effets de la relation maître-élève sur les élèves montrent qu'une bonne relation avec les élèves fait toute la différence sur les plans de la réussite et de la motivation scolaires. L'enseignant constate chez ses élèves une participation plus active à son apprentissage et aussi une augmentation visible de l'estime de soi chez le jeune adulte apprenant.

> Oui, je pense que ça fait toute la différence […]. Bien ça contribue à la réussite et qu'ils ont envie de se lever et venir au cours […]. Un impact important, je dirais même, c'est déterminant pour la réussite de l'élève. (P1)

> Primordial. Parce que si c'est pas bien bâti au départ, en fait ce qui va arriver c'est que tu vas avoir des éléments perturbateurs qui vont se créer dans la classe […] Ensuite l'élève qui est en difficulté ou qui a des problèmes, bien je vais favoriser son acceptation dans le reste du groupe, donc ça va m'aider à garder un climat sain dans le groupe, parce que les qualités qu'eux souhaitent avoir, bien je veux les voir dans mon groupe. (P2)

> Ça crée que les apprentissages sont plus faciles […]. Donc je pense que quand ils ont confiance envers leurs enseignants, ça leur permet peut-être de lever un flag plus tôt […], je pense que ça peut remonter leur confiance en eux aussi de se faire nommer leurs points forts. (P3)

> Je pense que les élèves premièrement ils se sentent mieux, ils me voient moins comme […]. Ils disaient que j'étais imposante […], je pense qu'ils me voient moins comme rigide. Je pense qu'ils sont plus enclins à se confier […], ils se sentent mieux compris et je me rends compte que toutes mes affaires, mes règles passent quand même […], il comprend que je veux pas lui nuire, mais il comprend que j'ai des règles à faire respecter. […] Je les sens davantage se confier à moi et je les sens plus détendus aussi quand ils viennent me parler, parce qu'ils sentent qu'ils seront pas jugés, bien plus facilitant dans leur apprentissage, sentir qu'ils sont compris, qu'ils sont épaulés, qu'ils sont supportés. (P6)

De manière très claire, les participants à cette recherche ont confié tous les bienfaits dont ils sont témoins quotidiennement vis-à-vis de leurs élèves lorsqu'une bonne relation maître-élève existe. Les données montrent des éléments positifs face aux bienfaits que retirent leurs élèves de cette relation, dont la réussite et la motivation

scolaire, la confiance mutuelle, la construction des apprentissages, un sentiment de bien-être, le climat en classe et le soutien pédagogique. Mais qu'en est-il des enseignants eux-mêmes? Quels sont les effets de leurs propres efforts à établir une bonne relation maître-élève?

6.3 Les effets sur les enseignants

Étant les architectes de la relation créée avec leurs élèves, il semblait pertinent de connaître les effets que celle-ci pouvait avoir sur les participants.

> C'est que je suis bien quand je rentre dans ma classe. Je suis bien et les élèves sont contents de me voir […] ça me rend joyeuse. (P1)

> C'est la communication qui va être facilitée, l'élève qui va exprimer ses doutes, qui va exprimer ses difficultés, qui va communiquer par toutes sortes de médias […] Oui j'en retire beaucoup (bonheur) et ça m'aide comme père, ça m'aide comme chum. (P2)

> Bien, ça l'a une influence positive, c'est sûr […] mon rôle d'enseignant est plus facile […]. Déjà là, bien c'est le fun, on a moins de stress, on sait que même si on bafouille un peu ou même si on… les élèves vont être à l'écoute […]. C'est une belle reconnaissance et moi juste la confiance que les élèves me portent […] quand on réussit à développer une belle relation et qu'on le sent, ça prend plusieurs jours des fois, plusieurs semaines, c'est une belle gratification, là c'est le fun. (P3)

> Je me sens moins frustrée […] c'est moins lourd pour moi, je suis moins en conflit avec les élèves […] il y a vraiment une relation plus saine qui s'est développée et c'est moins fatigant, j'ai moins besoin de m'investir, c'est moins lourd pour moi, ça demande moins d'énergie. (P6)

Le participant 9 a résumé l'importance de la relation maître-élève :

> Je vois pas ça comme tant des avantages, qu'un élément essentiel. C'est un élément essentiel […] faisons le parallèle avec une recette, un ingrédient essentiel, si tu l'as pas, là tu as un désavantage, en fait tu peux même pas effectuer ta recette d'enseigner. (P9)

Nul doute, selon les résultats de cette recherche, que les enseignants retirent une très grande satisfaction à mettre en place une belle relation maître-élève. Qu'il s'agisse de la confiance, la reconnaissance et le bien-être qu'elle leur procure, de la baisse du niveau de stress et de frustration, de l'ambiance créée et d'une meilleure communication, les bienfaits suscités par une bonne relation maître-élève semble indéniables.

À la suite de cette série de questions à propos des effets d'une bonne relation maître-élève, il devenait opportun de savoir si en formation professionnelle, les enseignants arrivaient à un plateau où les efforts pour établir cette relation maître-élève devenaient plus faciles. Ainsi, nous leur avons demandé si la relation maître-élève restait un défi, et ce, même après plusieurs années d'enseignement.

7. LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE: LES DÉFIS

Les résultats d'entretiens montrent que l'enseignant en formation professionnelle vit dans sa nouvelle profession une réalité relationnelle avec ses élèves qui semble lui être assez tangible. Il semble lui porter une attention importante, sachant qu'elle peut lui être bénéfique. Ses références afin d'arriver à établir une belle relation maître-élève sont multiples; son expérience professionnelle antérieure, la réalité de son métier antérieur ainsi que sa formation universitaire sont toutes des sources valables pour eux.

Finalement, quels sont les défis à surmonter afin de maintenir cette relation maître-élève en place et si essentielle à leurs yeux? Une fois que l'enseignant a pris conscience que sa relation avec ses élèves demeure toujours un défi, est-il capable d'identifier clairement quels sont ces défis? Voici une énumération de quelques-uns des fréquents défis qui se présentent à un enseignant afin de pouvoir instaurer, maintenir et améliorer une relation maitre-élève adéquate.

> Donc gérer les crises, gérer les situations, donc il faut communiquer, il faut aider les élèves […] Nous autres on a des jeunes qui vivent de la misère sociale […] Chaque groupe est différent et chaque année c'est un recommencement, C'est fatigant là mais c'est la réalité. (P2)

> C'est toujours un défi. Et il grandit d'année en année […] c'est de m'adapter avec la nouvelle réalité des élèves, qui sont des réalités de poqués et souvent d'intolérants. (P4)

> tu donnes le meilleur de toi, mais tu es pas encore équipé en commençant, ça vient avec l'expérience, la formation […] c'est un défi parce qu'on se le cachera pas, notre clientèle il y a beaucoup de gens hyper gênés, qui sont très introvertis, donc eux sont parfois difficiles d'approche. (P5)

> Je rentre dans la classe, j'ai vingt-deux personnes différentes, vingt-deux façons de gérer une situation d'une façon différente, à tous les jours il arrive une situation […] ça va toujours je pense rester un défi, il y a encore place à amélioration et j'ai pas tout vu les situations […]. J'ai dû modifier par la force des choses, ça l'a été mon ouverture d'esprit […]. Il a fallu que j'ouvre ma vision. (P6)

Mais pour la majorité des participants, la relation maître-élève en elle-même demeure un défi.

> Il y a toujours place à l'amélioration, toujours, toujours, toujours place à l'amélioration tout le temps […] dix ans que tu enseignes quelque chose, il faut toujours que tu le retravailles, tu as toujours quelque chose. (P1)

> Donc ça reste toujours un défi, parce qu'il y a jamais rien d'acquis. (P2)

> Oui c'est un défi, c'est un beau défi. (P3)

L'hétérogénéité des élèves liée aux caractéristiques personnelles, familiales, sociales et scolaires a donc été identifiée comme un défi important à relever pour un enseignant en formation professionnelle. De plus, la complexité de la gestion des situations, la communication et l'adaptation aux situations ont également été exprimées par les participants. Cependant, plus ils avancent dans leurs carrières enseignantes, plus l'adaptation aux situations devient plus facile. Toutefois, même

si l'expérience en classe devenait un atout de plus en plus important, une bonne relation maître-élève restait un défi à part entière.

Maintenant, quel parallèle est-il possible de faire entre ce qui a été écrit sur le sujet et les résultats de la présente recherche? Les données présentées précédemment sont-elles en harmonie et permettent-elles une évolution de la connaissance actuelle sur la relation maître-élève en formation professionnelle? Le chapitre suivant dressera les liens entre les écrits existants et la recherche présente.

CINQUIÈME CHAPITRE
DISCUSSION

Ce chapitre permet de réaliser des parallèles entre les travaux qui ont documenté la relation maître-élève et les résultats de la présente recherche. Les entretiens ont permis de faire évoluer les connaissances déjà connues sur le sujet de la relation maître-élève.

L'objectif de ce chapitre est de faire ressortir, d'expliquer les points saillants des résultats de recherche, de comprendre ces résultats à l'aide des écrits théoriques et des connaissances scientifiques déjà établies. C'est à partir de la question de recherche et de ces objectifs que la discussion permettra de dégager les éléments communs et singuliers tirés des entretiens réalisés et des éléments déjà documentés sur le sujet de la relation maître-élève.

Rappelons donc cette question de recherche : quels sont les facteurs et les savoirs issus du métier d'origine susceptible d'influencer la relation maître-élève chez l'enseignant en formation professionnelle ? Quels sont les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis qui favorisent la création d'une relation maître-élève?

Afin que la discussion demeure simple et bien structurée, la figure 3 « *Les f*acteurs d'influence de la relation maitre-élève » servira de base à cette discussion. En documentant l'objet de la présente recherche, il a été possible de créer cette figure qui résume l'essentiel des éléments théoriques, soit les facteurs d'influence dans la création d'une relation maître-élève. Par cette démarche, il a été possible de réaliser que les écrits et l'information sur notre objet de recherche étaient plutôt peu nombreux à propos des enseignants en formation professionnelle et de la relation qu'ils établissent avec leurs élèves.

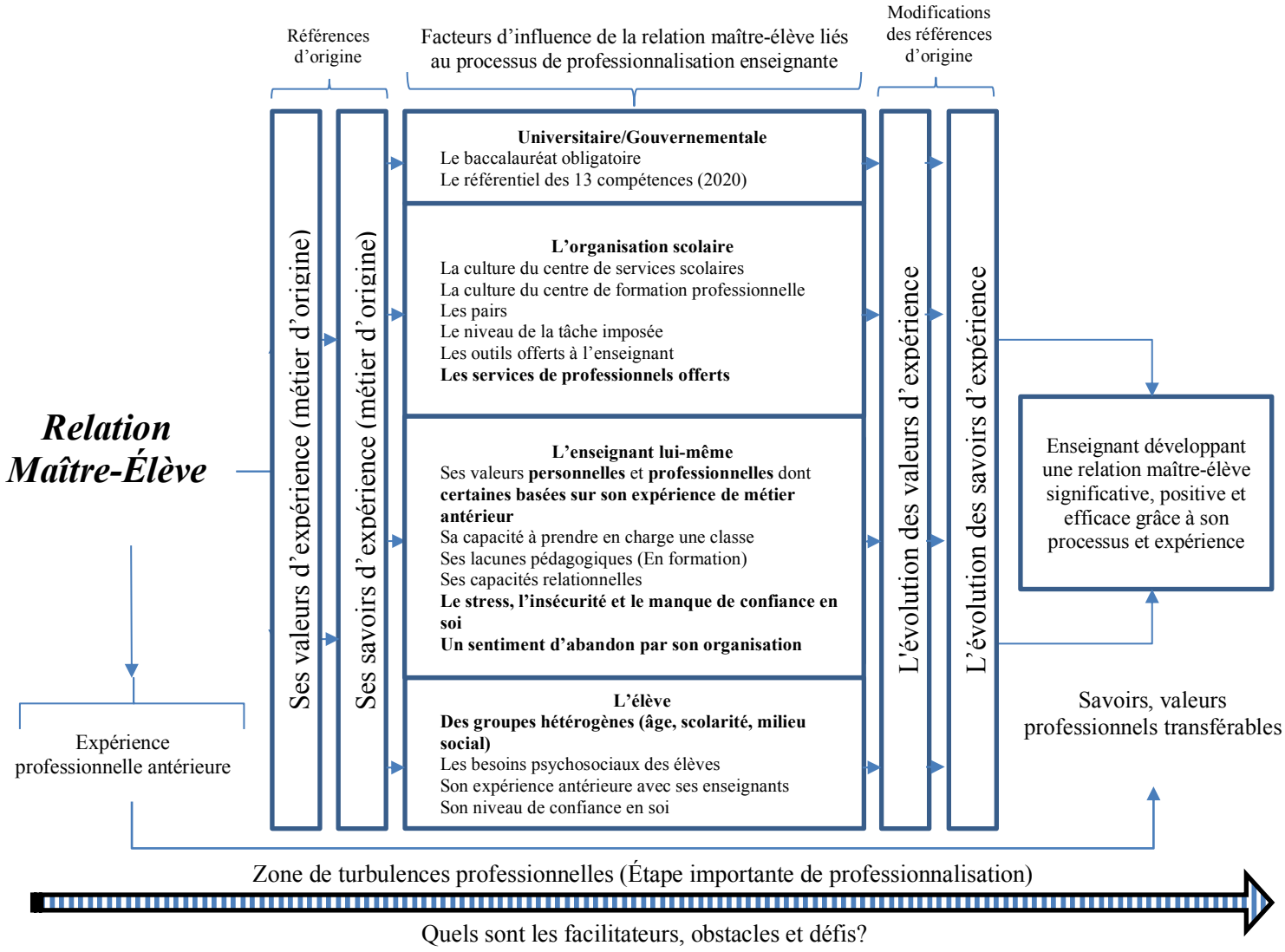
Afin de pallier cette lacune sur ce sujet de la relation maître-élève , cette figure 3 sera reprise à la figure 5 à laquelle seront ajoutés les éléments nouveaux extraits des entretiens réalisés aux fins de cette recherche. Cette nouvelle figure met en

évidence les facteurs d'influence spécifiques à l'enseignement en formation professionnelle. Ceux-ci apparaîtront en caractères gras dans cette figure; pour ce qui est des éléments facilitateurs, des obstacles et des défis, ils seront développés dans le texte.

Toujours dans l'objectif de garder l'ordre logique pour le développement de la discussion, ce sont encore les thèmes de l'entretien individuel semi-dirigé présenté au tableau 4 « Thèmes de l'entretien individuel semi-dirigé » qui serviront de lignes directrices pour cette discussion.

Pour le résumé, il s'agit du tableau où l'entretien est structuré en cinq blocs bien distincts. Le premier bloc traitait de la profession antérieure, le deuxième du changement de carrière et le troisième des connaissances du participant sur la relation maître-élève. Les deux derniers blocs traitaient des éléments facilitateurs, des obstacles et des défis.

Figure 4
Le retour sur les facteurs d'influence de la relation maître-élève



1. L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE : ISSUE DU MÉTIER D'ORIGINE

Les questions du bloc 1 avaient pour but de connaître davantage le métier d'origine des participants. C'est souvent avec un sentiment de grande fierté que les participants abordaient ce sujet. Rapidement, il était facile de constater que ce bloc d'entretien a eu l'effet d'éveiller chez les participants une forme de nostalgie, mais surtout une prise de conscience du chemin parcouru depuis leur début en enseignement.

Très tôt dans l'entretien, il était possible de constater que les participants faisaient facilement un lien entre leurs savoirs d'expérience liés au métier d'origine et la manière dont ils s'exécutent devant leurs classes, ce qui tend à confirmer ce que des auteurs tels que Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Tardif & Lessard (1999), Lang (2009), Tardif (2013) ainsi que Morales (2016) ont mis en évidence dans leurs travaux, mais il s'agissait principalement d'enseignants qui apportaient avec eux dans leur classe une partie de leur expérience de vie. En somme, il est pratiquement impossible de dissocier l'expérience antérieure de l'enseignant et ce qu'il devient comme enseignant. Ce savoir d'expérience issu du métier d'origine fait partie intégrante de ce qu'ils sont comme enseignant.

Les entretiens effectués dans le cadre de cette recherche confirment que les savoirs d'expérience sont significatifs pour un enseignant en formation professionnelle, mais montrent aussi que son savoir d'expérience lié au métier antérieur est tout aussi important, voir primordial dans son nouveau parcours professionnel. Au cours des entretiens, ce savoir d'expérience antérieur était souligné spontanément. Si durant la période professionnelle liée au métier antérieur il avait développé des habiletés relationnelles, ces habiletés devenaient les premiers points de référence pour développer une relation maître-élève.

Il faut garder à l'esprit que, pour cet enseignant en formation professionnelle, il n'a encore aucune formation académique pouvant l'aider à établir une relation positive et significative avec ses élèves; il utilisera alors ce qu'il connaît comme outil dans

ce domaine, c'est-à-dire son savoir d'expérience lié au métier antérieur. Il s'agit alors d'une connaissance relationnelle construite sur leurs savoirs professionnels et personnels et peu construite en classe ou avec l'aide de la formation universitaire. Même si cette partie du questionnaire n'avait que pour objectif d'ouvrir la discussion, il a été clair que cette amorce a soulevé des passions, celles de leur métier antérieur et des savoirs qui leur ont été utiles.

2. LE CHANGEMENT DE CARRIÈRE

Dans le deuxième bloc de l'entretien, le sujet du changement de carrière était abordé. L'intention derrière cette partie était simplement de continuer à connaître les participants ainsi que le parcours qui les a conduits devant une classe. Il y a plus de trente ans, Charland (1982) avait donné quelques raisons justifiant les changements de carrière des enseignants en formation professionnelle. Ces raisons énumérées à l'époque étaient souvent d'ordre plus technique. Par exemple, la recherche de conditions de travail moins exigeante, la fatigue du métier ou le désir d'avoir une meilleure stabilité d'emploi.

Parmi les raisons citées, le désir d'améliorer son sort demeure important, mais la possibilité de partager des connaissances, transmettre son savoir ou sa passion fait partie des raisons influençant le changement de carrière. Donc, lorsque les raisons qui ont justifié le changement de carrière ont été abordées avec les participants de la présente recherche, les réponses ont confirmé les écrits déjà publiés (Deschenaux & Roussel, 2010b).

Comme dans ces écrits, les participants ont d'emblée admis que le désir de transmettre leurs savoirs, leurs connaissances et leur passion dominait leur motivation. Donc, une fois que l'opportunité s'est présentée pour devenir enseignant en formation professionnelle, ils n'ont pas hésité à s'engager sur cette nouvelle voie professionnelle.

C'est toujours en termes élogieux que les enseignants sollicités pour cette recherche ont décrit leur carrière d'enseignant. Aucun des participants ne regrettait son choix de se tourner vers l'enseignement, même si cela comportait son lot de difficultés. Maintenant, quels sont les faits intéressants qui ont été soulignés lorsque le sujet de la relation maître-élève a été évoqué?

3. LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

Pour le troisième bloc, une question simple, mais significative était posée aux participants : pouvaient-ils décrire ce qu'est pour eux une relation maître-élève? En fait, il s'agissait de connaître chez les participants leurs connaissances sur la relation maître-élève.

Beaucoup de chercheurs se sont intéressés à cet objet et ont établi, hors de tout doute, l'importance de celle-ci. Que ce soit pour les résultats académiques, la motivation, la persévérance scolaire et même la résilience, il ne fait aucun doute que la relation joue un rôle fondamental chez les élèves autant que chez l'enseignant (Davis, 2003 ; Hamre & Pianta, 2005; Rousseau *et al.*, 2009 ; Fortin *et al.*, 2011; Desrosiers *et al.*, 2012; Doucet *et al.*, 2017).

Ceci étant dit, il devenait intéressant de connaître la perception de la relation maître-élève auprès des enseignants en formation professionnelle. L'objectif derrière cette question est de comprendre si la vision de l'enseignant en formation professionnelle est similaire avec celle des autres niveaux de formation du système d'éducation québécois. Il est important de ne pas oublier la réalité relationnelle de l'enseignant en formation professionnelle qui, comme au niveau collégial est malheureusement souvent laissé à lui-même dans ce domaine (St-Germain, 2016).

Aucune surprise d'apprendre que, selon leurs propres aveux, la connaissance en lien avec la relation maître-élève a été développée tout au long de leur carrière d'enseignant. Il a donc été difficile pour eux de proposer une définition claire, ce qui en soi, souligne le manque de connaissances dans ce domaine. En avançant

dans l'entretien, l'importance de cette relation était soulignée, non seulement pour leurs élèves, mais aussi pour eux en considérant qu'elle fait « toute la différence » dans la réussite de l'élève. Cette relation maître-élève est primordiale dans leur pratique d'enseignement, la décrivant comme étant une « relation de confiance », de « respect », mais aussi une relation qui conduit au plaisir et au gout d'être présent en classe, autant pour l'enseignant que pour l'élève.

Au terme de ce bloc d'entretien, les participants avaient pratiquement tous décrit la relation maître-élève de la même manière. Dans le but de faire avancer la recherche, il était donc de mise de discuter des facteurs d'influence liés à la relation maître-élève.

4. LES FACTEURS D'INFLUENCE

Le quatrième bloc d'entretien traitait des facteurs d'influence impliqués dans la relation maître-élève ainsi que des éléments facilitateurs, des obstacles surmontés et ceux toujours présents. Les écrits dans le domaine dressent une liste importante de facteurs liés à la relation maître-élève, mais l'idée était de savoir si l'enseignant en formation professionnelle vivait les mêmes situations.

Comme l'ont montré les écrits, plusieurs auteurs, dont Skinner & Belmont (1993), Perrenoud (1994), Altet (1994) et plus récemment Fredriksen & Rhodes (2004) ; Waille (2012), se sont penchés sur la question des facteurs d'influence dans la création de la relation maître-élève en identifiant quelques-uns d'entre eux.

Comme facteurs d'influence pour une relation maître-élève significative, notons le niveau de stress du nouvel enseignant, la perception qu'ont les enseignants d'eux-mêmes et de leur efficacité, les attentes qu'ont leurs élèves envers eux ainsi que l'influence de l'organisation scolaire. Dans cette discussion, les résultats de la présente recherche appuieront la majorité de ces énoncés, mais avec certains aspects propres à la formation professionnelle.

En effet, selon les entretiens effectués, les enseignants en formation professionnelle vivent des stress semblables à ceux du secteur d'enseignement général. Mais ils vivent aussi des stress qui leur sont propres et qui peuvent inévitablement influencer la relation qu'ils développeront avec leurs élèves. Parmi ces stress propres à la formation professionnelle, il a été question du changement radical et souvent rapide de carrière. L'enseignant est souvent très mal préparé à ce qui l'attend. Souvent, à son arrivée dans l'enseignement, aucune formation pédagogique ne l'a préparé à gérer une classe et il est encore moins outillé à développer sa capacité à établir une relation maître-élève adéquate.

Ce changement radical et rapide vient aussi avec un manque de confiance en soi et une insécurité face à son nouveau métier d'enseignant, ce qui n'aide en rien à diminuer le niveau de stress.

L'arrivée dans un monde scolaire inconnu est parfois difficile pour certains. Souvent performants et efficaces dans leurs métiers antérieurs, ils arrivent dans le système scolaire où rien ne les a préparés à cette réalité enseignante puisqu'il s'agit d'une nouvelle profession. Le fait d'être projetés devant une classe sans avoir eu au préalable une simple préparation augmente le niveau de stress et influence directement la relation qu'ils développent avec leurs élèves.

Ces données rejoignent également les travaux de Balleux (2006) et de Deschenaux & Roussel (2008) à propos des difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle des enseignants en FP. Selon les enseignants interrogés, ils sont très conscients de ces lacunes de débutants. Heureusement, pour la majorité d'entre eux, ce stress, ce manque de confiance en soi et cette insécurité, tous liés au changement de profession rapide et radical, semblent disparaître graduellement avec l'expérience, au grand bénéfice de la relation maître-élève.

4.1 L'organisation scolaire

En questionnant les participants sur l'organisation scolaire pour qui ils travaillaient, il a été montré que si les valeurs de cette organisation sont clairement identifiées, elles joueront alors un rôle important comme élément facilitateur. Dans le domaine de la relation maître-élève, ce principe n'y échappe pas.

Gilly (1980), Crahay (1989), Fredriksen & Rhodes (2004) ont traité le sujet et les résultats étaient clairs : le rôle que joue l'organisation scolaire dans la relation maître-élève est primordial. D'un plan d'action clair et préalablement établi jusqu'à l'appui par des actions concrètes des approches relationnelles d'un enseignant, tous ces aspects finissent par jouer un rôle crucial dans la capacité et la facilité pour un enseignant d'arriver à mettre en place une relation positive et significative avec ses élèves.

Au cours des entretiens de la présente recherche, cet aspect de la réalité enseignante a été souvent identifié. Ce qui rend cette partie de la recherche intéressante est qu'il a été possible de voir les deux côtés opposés de la situation. D'un côté, nous avions les participants pour qui une relation maître-élève était importante pour leur organisation scolaire. Dans ces cas, il y avait de l'aide offerte, des balises clairement établies et beaucoup de positivité liée à cet aspect de leur tâche enseignante.

De l'autre côté, pour les participants où les organisations scolaires ne semblaient pas porter une attention particulière à ce qui se passe dans la classe de leurs enseignants, la situation était bien différente. Selon les données recueillies, l'enseignant dans cette situation se sentait laissé à lui-même, sans guide et, au final, ressentait de la frustration liée à cet aspect de sa tâche. Il tentait alors, tant bien que mal, de développer sa relation avec ses élèves, mais sans jamais se sentir appuyé par sa direction. Il était conscient que des services sont présents et offerts, mais n'y

voient pas nécessairement l'utilité puisque l'accès à ces services ne semble pas priorisé par leur direction. C'est en s'appuyant sur son expérience enseignante ou sur son savoir professionnel antérieur que cet enseignant a pu tenter d'établir sa relation avec ses élèves.

Ces faits révélés par notre recherche rejoignent les propos de Gilly (1980), Crahay (1989) et Fredriksen & Rhodes (2004). L'organisation scolaire peut jouer un rôle important sur l'efficacité d'une relation maître-élève. Sa vision et les services qu'elle offre, s'ils sont clairement définis, peuvent devenir un appui solide et motivant pour l'enseignant. Les participants de la présente recherche l'ont clairement exprimé, et ce, à plusieurs reprises.

4.2 Les éléments facilitateurs

Soulignant la réalité de l'enseignant au collégial, St-Germain (2016) faisait ressortir que l'enseignant devient de plus en plus conscient de sa manière d'agir en classe. Lancé dans un tourbillon professionnel, « l'enseignant est laissé à lui-même dans sa façon d'entrer en contact avec ses élèves » (p. 2). À la suite des entretiens effectués dans le cadre de cette recherche, il semble qu'en formation professionnelle la situation soit sensiblement la même. L'enseignant en formation professionnelle semble également être ouvert à toute forme d'aide ou d'éléments pouvant faciliter la création d'une relation adéquate avec les élèves.

Il a été souligné que l'enseignant est très ouvert à travailler en collaboration avec des aides professionnelles telles que les psychoéducateurs. D'ailleurs, il est normal que les écrits ne mettent pas beaucoup en évidence ce sujet, il s'agit de services offerts en formation professionnelle depuis peu années. Il est donc de mise de considérer cette aide comme un facteur d'influence considérable. Toutefois, les services offerts tels que les psychoéducateurs ne sont pas les seuls facteurs d'influence facilitateurs énoncés par les participants à cette recherche.

4.3 Un respect mutuel

Cité précédemment, le CSE (1995) avait établi des facteurs influençant la relation maître-élève au collégial, dont le respect mutuel. Ce facteur offre à chacune des parties impliquées dans la relation une complicité qui facilite la majorité des communications et des moments d'interactions.

Dans le questionnaire d'entretien de la présente recherche, l'une des premières questions posées était de quelle manière les participants décrivaient la relation maître-élève. Dans une majorité des cas, le respect devient la base d'une relation maître-élève. Ce respect provenant de leur valeur personnelle fondamentale. Ce respect se doit d'être réciproque, soit des élèves vers l'enseignant et l'enseignant envers ses élèves, ce qui rejoint le rapport du CSE (1995).

Mais de quelle manière ce respect est-il mis à profit? Dressant un portrait de l'élève en formation professionnelle Deschenaux et Roussel (2008) soulignaient que souvent les élèves en formation professionnelle ont leur propre réalité. Nos données soutiennent également les résultats de ces chercheurs. Les participants ont bien fait savoir que la réalité de l'élève en formation professionnelle apporte son lot de défi et sans l'apport du respect dans cette relation, il serait difficile pour un enseignant d'arriver à créer une relation appropriée avec ses élèves.

Dans quelques cas, les participants ont mentionné que la rigidité et la fermeture d'esprit dont ils avaient fait preuve, souvent au début de leur carrière, étaient devenues éprouvantes.

Toujours dans une perspective liée au respect mutuel entre un enseignant et son élève, pour les participants, être ouvert aux demandes de leurs élèves et à leur réalité en acceptant certaines concessions dans un respect mutuel est considéré comme un facteur d'influence positif à une bonne relation maître-élève.

Bien que la réalité des élèves en formation professionnelle soit particulière sous plusieurs aspects, il n'en demeure pas moins qu'ils restent des élèves avec des objectifs et des désirs d'apprentissage qui se doivent d'être atteints, malgré leurs difficultés et leurs besoins (Davis, 2003; Waille, 2012; Virat, 2014).

L'ensemble de ces besoins doivent aussi être pris en compte par l'enseignant en formation professionnelle, cela est indéniable. À plusieurs reprises, l'aide apportée par les professionnels (psychoéducateurs, travailleurs sociaux, psychologues) des centres de formation professionnelle est plus que bienvenue. Il arrive un point où le respect, à lui seul, de l'élève ne suffira plus et qu'il aura besoin d'aide professionnelle pour continuer d'aider et de respecter ses élèves. L'enseignant ne peut pas toujours se reporter aux professionnels de l'éducation qui l'entourent afin de mener à bien sa relation maître-élève, lui aussi a ses d'efforts à faire afin d'y arriver. Quelques fois, cet effort demandera beaucoup d'ouverture de sa part.

4.4 L'ouverture d'esprit

Waille (2012) souligne que l'enseignant a la responsabilité de construire un environnement qui conduira l'élève vers son nouvel état d'adulte. L'aspect particulier de certains élèves en formation professionnelle a souvent été évoqué dans les entretiens qui ont été réalisés et par la recherche (Beaucher *et al.*, 2020; Mazalon et Dumont, 2020; Espinosa, 2020). Il arrive en classe déjà jeune adulte, avec ses propres problèmes « d'adulte », avec ses valeurs qui quelques fois ne coïncident pas avec celle de l'enseignant ou du milieu scolaire. Des réalités qui quelques fois rendent difficile la création d'un environnement propice à l'épanouissement professionnel de l'élève.

Comme cité dans les entretiens, les enseignants en formation professionnelle arrivent d'un milieu professionnel souvent rigoureux et exigeant. Considérant que l'élève est là de son gré et pour son avenir, l'enseignant a tendance à exiger le

même niveau de rigueur que le futur métier oblige. Des aveux des participants, cette optique finit par créer des frustrations, souvent causées que par l'assiduité délinquante de l'élève.

Ces quelques situations de ce genre ont provoqué chez certains enseignants un grand niveau de frustration et inévitablement ont nui à la relation qu'ils développaient avec leurs élèves. Peu préparés à cette réalité, certains en sont venus à simplement assouplir une rigidité implantée dans leur classe afin d'éventuellement créer cet environnement qui aidera l'élève, avec ses réalités, à tout de même arriver à son objectif ultime de diplomation.

C'est donc avec une ouverture d'esprit et un assouplissement des règles que des enseignants ont révélé arrivé à créer de bonne relation avec leurs élèves. Tenter de comprendre ce qu'ils vivent, s'ajuster à leurs besoins dans la mesure du possible et dans un climat de respect. L'ouverture d'esprit de l'enseignant laisse place à une prise en charge plus importante de l'élève par rapport à sa motivation et à sa réussite. Situation favorisant l'apprentissage tel que décrit par Knowles (1990) ainsi que Hachicha (2006).

Il s'agit alors d'un élément facilitateur à la relation maître-élève intrinsèque à l'enseignant. Ce « lâcher-prise » introduit par l'ouverture d'esprit et l'assouplissement des règles de classe permet à l'enseignant de garder sa joie au travail et à l'élève de réaliser qu'on lui donne les chances dont il a besoin pour réussir. Cela a pour effet de créer un climat sain et une relation de confiance si importante pour les deux parties (Langevin, 1996; Fredriksen & Rhodes, 2004; Waille, 2012).

4.5 L'importance de l'expérience du métier antérieur

En ce qui concerne l'expérience antérieure de l'enseignant en formation professionnelle, quelle importance joue-t-elle dans la mise en place de la relation

maître-élève ? Bourdoncle (1994) ainsi que Knowles (1990), dans leur analogie de l'andragogie, ont souligné des points importants qui ont été cités dans le cadre théorique. Parlant de l'expérience de vie en général, l'auteur suggère que la personne utilise une série de procédés qui sont tirés d'événements et de situations vécus. Il les utilise et les ajuste selon les besoins exigés par la situation.

Il semble que dans les résultats des entretiens effectués pour cette recherche confirment dans un certain sens ce que Bourdoncle (1994) faisait ressortir. En effet, l'enseignant en formation professionnelle utilise ses connaissances acquises par son expérience du métier antérieur et les utilise si une situation l'exige. Pour la grande majorité des participants, cette expérience devient une référence importante dans leur gestion de classe et la relation qu'ils développent avec leurs élèves. Cette situation perdurera le temps d'acquérir plus d'expérience comme enseignant, et le temps de s'approprier et d'appliquer les connaissances apprises dans le cadre de la formation universitaire. Pour quelques participants, surtout ceux oeuvrant dans des métiers où une relation interpersonnelle était présente, il leur serait impossible de se présenter devant une classe et d'enseigner sans préalablement maîtriser adéquatement leur métier antérieur. Cette expérience antérieure revêt donc une importance capitale comme éléments facilitateurs d'une relation maître-élève pour un enseignant en formation professionnelle.

4.6 Les valeurs personnelles et professionnelles

Les écrits sur l'importance des valeurs personnelles et professionnelles des enseignants sont multiples et étendus sur plusieurs années (Houssaye, 1993; Skinner & Belmont, 1993; Langevin, 1996; Desmeules, 2000; Fredriksen & Rhodes, 2004; Waille, 2012). Mais dans le cas de ces écrits, ils font souvent référence aux enseignants du secteur général. Toutefois, Gagné (2015) a, quant à elle, apporté des précisions sur les valeurs de l'enseignant en formation professionnelle.

Ses propos laissent entendre que non seulement les valeurs de l'enseignant en formation professionnelle sont présentes, mais qu'elles joueront inévitablement un rôle important dans l'accomplissement de sa tâche. Dans la présente recherche, la provenance des valeurs pouvait-elle jouer un rôle significatif? Les résultats de recherche tendent à confirmer les écrits de Gagné (2015) : les valeurs personnelles et professionnelles sont manifestes. Pour ce qui est des valeurs personnelles, les enseignants en formation professionnelle ne font pas exception à tous les autres enseignants, ils tenteront d'utiliser leurs valeurs dans l'accomplissement de leur tâche et affronteront les conflits que cela peut créer. Des valeurs telles que le respect et l'entraide pour ne citer que ceux-ci.

Mais dans le cas d'expériences professionnelles, elles proviennent la plupart du temps du métier antérieur pratiqué par le candidat. Par exemple, les participants ayant des expériences de gestion auront tendance à utiliser ces compétences dans leur classe avec leurs élèves. D'autre part, ceux ayant pratiqué des métiers où les relations humaines et l'empathie sont omniprésentes, comme le milieu de la santé l'exige, utiliseront leurs aptitudes relationnelles et empathiques dans leur classe. Pour cet aspect des éléments facilitateurs, les participants utilisent ces outils acquis antérieurement comme point d'ancrage, se sécurisant par la même occasion dans cette nouvelle réalité professionnelle qu'est l'enseignement.

Alors, non seulement l'expérience en général du métier pratiqué antérieurement devient un élément facilitateur en soi, mais des aspects aussi précis et personnels et les valeurs professionnelles vont jouer un rôle prépondérant dans la relation maître-élève.

5. LES OBSTACLES

Toujours dans le quatrième bloc, les obstacles énumérés par les participants sont nombreux et très diversifiés et concernent tant le maître que l'élève impliqués dans la relation maître-élève. Ces obstacles, en formation professionnelle, sont multiples et peuvent, à l'occasion, être complexes.

5.1 L'hétérogénéité des élèves

Dans les résultats, l'un des obstacles souvent mentionnés par les participants a été celui de devoir composer avec la réalité et l'hétérogénéité des élèves en formation professionnelle. Des auteurs tels que Drolet (2017), Mazalon & Dumont (2020) ou Beaucher *et al.* (2020) ont récemment fait le portrait de la situation « élève » en formation professionnelle. Ils ont décrit la situation de la formation professionnelle comme étant souvent une voie que le système d'éducation québécois donne à ceux qui vivent des difficultés d'apprentissage. Ces élèves arrivent alors en formation professionnelle avec des exigences particulières qui peuvent, dès le départ, potentiellement devenir un obstacle important dans la vie de l'enseignant en formation professionnelle et pour la relation qu'il tente de mettre en place. Forcé de constater que les résultats de la présente recherche donnent raison aux conclusions de Drolet (2017) ainsi que Mazalon & Dumont (2020).

Fortin, Plante & Bradley (2011) avaient noté que les élèves ayant des problèmes comportementaux pouvaient effectivement nuire à la relation qu'ils développent avec leurs enseignants. Dans les résultats de la présente recherche, ce phénomène a été cité à plusieurs reprises. La situation particulière de certains élèves en formation professionnelle est perçue comme un obstacle que beaucoup d'enseignants ont eu à surmonter et qui, malheureusement, semble être toujours aussi présent et augmente en complexité.

Des situations complexes d'élèves (personnelles et familiales), leurs niveaux de scolarité et de connaissances ainsi que la discipline des élèves, pour ne nommer que ceux-ci, font partie des obstacles souvent mentionnés par les participants. Des termes tels que « une clientèle vraiment difficile » et même « qu'il y avait des élèves très souffrants » ou « souvent éclopés » font partie des mots lourds de sens utilisés pour décrire cette réalité de certains élèves. Constats d'enseignants expérimentés ayant reçu des confidences de certains de leurs élèves.

À cette réalité des élèves de la formation professionnelle s'ajoutent aussi les obstacles liés à l'enseignant lui-même. L'impact de ces obstacles varie selon l'expérience acquise par l'enseignant et le soutien de son organisation.

5.2 L'insertion professionnelle prématurée

Cet aspect prématuré de l'insertion professionnelle a souvent été martelé dans la présente recherche et d'autres (Boucher, 2004; Deschenaux & Roussel, 2010a; Balleux, 2011; Gaudreault, 2011; Gagné; 2015; Gagnon *et al.*, 2016), mais l'aspect particulier de l'insertion professionnelle prématurée des enseignants en formation professionnelle revêt une importance capitale dans le développement d'une relation maître-élève. Parmi ces particularités, il a été mentionné que l'arrivée soudaine de l'enseignant dans le milieu de l'enseignement, le manque de connaissances et de préparation en pédagogie ainsi qu'une première identité professionnelle liée à son métier entravent considérablement l'établissement de la relation. À cela s'ajoute une formation universitaire obligatoire qui, elle aussi, place l'enseignant dans une situation inconnue rendant sa tâche d'enseignant plus lourde.

Donc, le simple fait d'entrer dans sa classe, de préparer ses cours, de s'adapter à son nouvel environnement de travail, de se présenter devant des gens en quête de connaissances, d'apprendre son nouveau métier d'enseignant et d'enseigner son ancien métier devient en soi très complexe. Toute cette complexité vient entre autres du fait que ce néophyte en enseignement n'a aucune connaissance spécifique liée au domaine enseignant. Malheureusement, comme décrit préalablement dans la discussion, cela a pour effet de générer un niveau de stress important; à cela s'ajoutent l'insécurité et le manque flagrant de confiance en soi, ce qui n'aide en rien la situation.

Nonobstant le stress, l'insécurité et le manque de confiance en soi créés par une arrivée non planifiée en enseignement, la réalité organisationnelle a été un obstacle souvent mentionné par les participants. Apprendre et comprendre le

fonctionnement des milieux d'enseignement sont aussi considérés comme des obstacles importants.

Comprendre « sa tâche » et toute la « paperasse administrative » ainsi que développer une relation avec ses nouveaux collègues, ce qui n'est pas toujours évident selon certains participants, font aussi partie des éléments à surmonter dès le départ. Considérant ces obstacles, un participant voulant résumer la situation a simplement dit que « ce fut un défi de vraiment sentir que j'étais à ma place ».

Un autre obstacle perçu par les enseignants en formation professionnelle a été le fait d'être peu outillé pour affronter toutes ces réalités. Il est à noter que les participants profitant d'un bon système d'aide établi par leur direction se sentaient beaucoup moins laissés à eux-mêmes dans leur nouvelle tâche professionnelle. Mais ceux où l'aide disponible était moindre ont vécu des moments difficiles, surtout au début de leur carrière d'enseignant. Mais pour la majorité d'entre eux, beaucoup d'éléments, voire la totalité de l'acte d'enseigner, leur étaient inconnus. En plus de vivre le changement professionnel décrit plus haut, ils ont dû gérer des situations pour lesquelles ils n'avaient eu absolument aucune formation adéquate les préparant à cette nouvelle réalité.

Selon les résultats de la présente recherche, l'enseignant en formation professionnelle semble souffrir d'un manque de « confiance en soi » professionnelle. Et pour cet enseignant, lorsque son passé professionnel ne peut combler un besoin qui surgit en classe, comme le besoin de créer un environnement relationnel adéquat, la formation universitaire devient donc son point de référence. Se retrouvant dans une situation où plusieurs besoins pédagogiques surgissent et ne peuvent être comblés en même temps qu'il vit une insécurité suscitée par le contexte de classe, il est ouvert à recevoir l'aide que l'université est prête à lui offrir.

Malheureusement, l'ordre des cours de la formation, les sujets traités lors de ces cours et la disponibilité des cours ont été mentionnés comme des obstacles qui deviennent aussi des éléments de frustration.

Ce n'est donc pas la formation universitaire qui est remise en cause, la majorité des participants ont une opinion très positive sur la formation en général. Même ceux qui ne possédaient pas le baccalauréat avouaient que ce niveau de formation universitaire leur aurait été utile pour l'acquisition de connaissances et de compétences liées à l'enseignement. C'est le désarroi vécu par les enseignants en formation professionnelle qui a été souligné par les participants. En effet, ce désarroi vient surtout du fait qu'ils n'arrivent pas à développer les compétences dont ils auraient besoin, au moment où ils en auraient eu le plus besoin, surtout du point de vue relationnel.

Donc, censée être un élément facilitateur dans la vie d'un enseignant en formation professionnelle, cette formation universitaire, par sa difficulté à s'adapter face à la situation des enseignants en formation professionnelle, devient, bien malgré elle, un obstacle important pour cet enseignant. L'impact semble être visible particulièrement dans les domaines de la gestion de classe et de la relation maître-élève. Période critique dans leur nouvelle carrière, c'est plus tôt dans la formation universitaire que les participants auraient aimé avoir suivi ces cours, et non pas après quelques années de métier dans le domaine de l'enseignement.

5.3 L'environnement organisationnel

Il a été mentionné plus haut que l'organisation scolaire pour laquelle œuvre l'enseignant peut être un élément facilitateur, mais peut aussi à la fois être un obstacle au développement de l'enseignant (Gilly, 1980; Crahay, 1989; Desmeules, 2000; Fredriksen & Rhodes, 2004). Malheureusement, pour certains participants de cette recherche, leur organisation scolaire n'offre pas le soutien nécessaire, il en résulte alors un sentiment d'abandon. Questionnés sur l'importance que la relation

maître-élève revêt pour leur organisation scolaire, plusieurs participants n'ont pu que répondre par la négative, ce qui appuie les résultats des chercheurs cités ci-haut.Pour certains participants, la contribution de leurs centres de formation professionnelle à la création d'une relation maître-élève est bien présente et disponible, malheureusement ce n'est pas le cas pour tous.

Des enseignants ont révélé que jamais ils n'entendent parler de la relation qu'ils ont avec leurs élèves. Pour d'autres, bien que l'aide soit offerte pour les soutenir dans ce domaine, jamais ils n'ont l'impression que l'accent y est mis et que le soutien est présent si une situation l'exige. En somme, les enseignants qui travaillent dans des centres de formation professionnelle où les lignes directrices concernant la relation maître-élève ne sont pas clairement tracées se sentent non soutenus dans leurs démarches, voire abandonnés par leur supérieur, tout comme les enseignants du collégial (St-Germain, 2016).

6. LES DÉFIS

Considérant le résultat de la présente recherche, la relation maître-élève est en soi un grand défi, et ce, sous plusieurs aspects. C'est ce que le cinquième bloc avait comme objectif : connaître les défis relevés et ceux toujours présents.

Tout d'abord, l'enseignant cherche toujours à combler ses lacunes créées par une arrivée souvent rapide et subite en enseignement de la formation professionnelle. Cette arrivée subite crée d'autres défis importants : le manque de connaissance du métier d'enseignant, notamment en matière relationnelle avec ses élèves, l'entrée dans une nouvelle équipe de travail et l'entrée dans une classe composée d'élèves souvent adultes d'origines culturelles et sociales diversifiées et qui ont la capacité de faire des choix et de se responsabiliser si on leur en donne la chance. Bref, il s'agit de composer avec une réalité jusque-là inconnue et complexe, tout en essayant de créer une relation maître-élève significative.

Néanmoins, l'enthousiasme affiché par les enseignants interrogés laisse croire qu'ils ont relevé avec brio les défis qui se sont présentés à eux et qu'ils sont prêts à relever ceux qui se présenteront. Il semble que lorsqu'il développe une relation maître-élève positive et significative avec ses élèves, l'enseignant en formation professionnelle relève les défis qui se dressent devant lui. Il est conscient que c'est un travail qui comportera toujours son lot de défis. Comme l'a dit un participant, mettre en place une relation maître-élève, « oui c'est un défi, c'est un beau défi ».

En somme, les facteurs d'influence liés à une relation maître-élève en formation professionnelle sont aussi significatifs que pour n'importe quel autre enseignant du système de l'éducation. Ce sont les facteurs d'influence qui sont liés au manque d'expérience, de connaissances ou de compétences qui caractérisent particulièrement les enseignants en formation professionnelle. Il ne fait aucun doute que son arrivée subite et rapide en enseignement crée un stress, devenant, de ce fait, un facteur d'influence important. Étant conscient de son manque d'expérience, l'organisation scolaire devient alors un facteur d'influence, soit il sera positif, aidant et motivant pour l'enseignant, soit il sera peu aidant et alors très démotivant pour l'enseignant.

Avec un peu plus d'expérience et en faisant face à diverses situations relationnelles, l'enseignant en formation professionnelle développera ou utilisera des éléments facilitateurs. Parmi ces éléments facilitateurs, notons l'application d'un respect mutuel, ce qui oblige l'ouverture d'esprit et au dialogue de la part de l'enseignant. Ajouté à cela, il puisera dans son expérience professionnelle du métier antérieur afin d'y trouver des méthodes relationnelles qui pourraient avoir un certain succès dans sa classe.

Malgré tout son bon vouloir, l'enseignant en formation professionnelle fait face à des défis importants. En commençant son arrivée rapide et subite dans le métier, sans avoir une expérience ou formation initiale d'enseignant. Avec cette réalité, il doit tout de même s'adapter à une classe souvent hétérogène sur plusieurs aspects

psychosociaux. Enfin, l'un des défis présents est de devoir comprendre et agir au sein d'une organisation scolaire qui ne met pas toujours la relation maître-élève au centre des apprentissages et des éléments importants à développer. Il peut alors devenir difficile pour un enseignant de trouver l'aide, la motivation et les efforts nécessaires pour développer cette relation maître-élève.

En résumé, il s'agit entre autres de surmonter les défis du début de leur carrière d'enseignant énumérés précédemment. Mais au-delà de ces défis à surmonter, ceux liés à leur tâche d'enseignant sont quotidiens. Mettre en place une relation maitre-élève significative, l'adapter avec les réalités de sa classe, mais aussi la réalité individuelle de chacun des élèves. Toutefois, le désir de relever ces défis est perceptible. La motivation des enseignants à les relever est souvent basée sur le simple fait d'observer leurs élèves évoluer, changer et réussir leur formation.

CONCLUSION

La relation maître-élève dans un contexte scolaire ne fait plus de doute quant à sa signification et son importance, autant pour l'élève que pour l'enseignant (Fredriksen & Rhodes, 2004; Hamre & Pianta, 2005; Rousseau *et al.*, 2009 ; Fortin *et al*., 2011 ; Desrosiers *et al.*, 2012; St-Germain, 2016 ; Doucet *et al.*, 2017). La finalité de cette recherche était de mettre en évidence l'idée selon laquelle la formation professionnelle ne fait pas exception.

Tous les acteurs de cette relation peuvent bénéficier grandement de celle-ci une fois qu'elle est convenablement établie. En revanche, afin d'y arriver, il faut tenir compte de la multitude de facteurs d'influence, ceux liés 1) à l'adolescent, 2) au jeune adulte, 3) à l'enseignant lui-même, 4) à sa formation initiale, 5) à son expérience et finalement 6) aux facteurs d'influence créés par son environnement de travail (Fortin *et al.*, 2011).

L'aspect particulier de l'enseignant en formation professionnelle ne pouvait pas être sous-estimé dans ce contexte de relation maître-élève. Notons 1) son processus de professionnalisation (Gaudreault, 2011; Gagné, 2015), 2) son parcours atypique vers la profession enseignante (Tardif *et al.*, 1998) et 3) le rôle que peut jouer son expérience antérieure (Tardif *et al.*, 1991; Tardif, 2013; Morales, 2016).

Afin d'analyser et de comprendre les facteurs d'influence et les savoirs issus du métier d'origine de l'enseignant, il était opportun d'entreprendre une collecte de données permettant d'identifier des éléments pour répondre aux questions de recherche. Questionner directement les enseignants en formation professionnelle sur le sujet devenait alors la meilleure stratégie pour y parvenir. C'est à partir d'entretiens semi-dirigés auprès d'une dizaine de participants que des données importantes et intéressantes ont pu être collectées (Savoie-Zajc, 2011).

Une fois les entretiens convertis en verbatim et analysés selon une méthode mixte (L'Écuyer, 1999), il a été possible de dégager des éléments et d'en extraire les

points les plus importants dans le but de répondre aux questions de recherche suivantes : Quels sont les facteurs et les savoirs issus du métier d'origine susceptibles d'influencer la relation maître-élève chez l'enseignant en formation professionnelle ? Quels sont les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis à la création d'une relation maître-élève?

Les résultats ont révélé que beaucoup de facteurs d'influence sont similaires aux enseignants actifs dans le milieu scolaire aux ordres d'enseignement soit primaire et secondaire, mais que le parcours atypique de l'enseignant en formation professionnelle comportait des facteurs d'influence propres à l'ordre d'enseignement professionnel : des facteurs d'influence liés au stress, à l'insécurité et au manque de confiance en soi. En effet, l'enseignant ne se sent pas prêt en tout point à faire face à tous les aspects professionnels que le métier d'enseignant exige. Il connaît bien la matière à enseigner, mais pour plusieurs autres aspects de sa tâche et responsabilités de la profession enseignante, c'est moins clair, moins bien défini.

L'une de ses responsabilités étant justement d'établir une bonne relation avec ses élèves. Au début de sa carrière d'enseignant, celui-ci ne connaît pas encore l'influence que cette relation ni la manière adéquate de la mettre en place et de l'entretenir. Il ne connait pas encore toute la portée que celle-ci aura sur lui-même, sur ses élèves. Elle est fondamentale pour permettre aux élèves de réaliser des apprentissages significatifs, de développer des compétences reconnues et des savoir-être.

Sa nouvelle formation universitaire lui apporte dans certaines situations des éléments qui l'aideront dans ses démarches relationnelles. Son centre de formation professionnelle peut aussi, si les services de spécialistes sont offerts, l'accompagner dans ses démarches visant à améliorer cet aspect de son nouveau métier d'enseignant. Les pairs peuvent aussi être un facteur d'influence. Mais dans les cas où ni l'une ni l'autre de ces options n'est présente, c'est à ce moment qu'il puisera dans son expérience liée à son métier antérieur. Malheureusement, chez

certains participants, leur expérience antérieure dans leur domaine professionnel semble avoir été longtemps leur seule référence en matière de relation maître-élève.

Pour ce qui est des éléments facilitateurs, selon les résultats, ils sont nombreux et divers. L'enseignant en formation professionnelle utilise des éléments facilitateurs qu'il puisera dans ses propres valeurs personnelles et professionnelles. Quelquefois, il utilisera les services offerts par son centre afin de peaufiner la qualité de sa relation maître-élève. Les obstacles, quant à eux, demeurent souvent liés à deux aspects, soit l'enseignant lui-même et ses élèves.

En effet, l'enseignant est en constant ajustement par rapport à sa professionnalisation. Avec ou sans expérience, les exigences de son métier changent, évoluent et l'obligent à s'adapter constamment. Tous ces changements peuvent interférer avec sa volonté de toujours garder une bonne relation avec ses élèves. Les autres obstacles peuvent provenir des élèves. Ce groupe d'élèves très diversifiés en âges, en origines sociales et culturelles offre son lot d'obstacles importants. Ces élèves arrivent en classe avec leurs bagages et leurs expériences de vie, obligeant ainsi l'enseignant à devoir toujours d'adapter et ouvrir le dialogue avec eux.

En ce qui concerne les défis, ceux-ci sont issus des obstacles énumérés par l'ensemble des participants. Se dégagent deux obstacles liés à l'élève : 1) son passé académique, 2) sa réalité d'adulte ou jeune adulte associée aux caractéristiques personnelles, familiales, sociales et scolaires et huit obstacles inhérent à l'enseignant lui-même, soit 1) sa réalité personnelle, 2) son arrivée subite en enseignement, 3) sa professionnalisation enseignante, 4) sa confiance en lui, 5) la complexité de la tâche, 6) le manque d'outils pédagogiques et relationnels, 7) l'ordre des cours dans la formation universitaire et 8) l'environnement organisationnel. Aucun des participants n'a semblé négatif quant au fait de mettre en œuvre des moyens pour surmonter ces obstacles.

1. LA LIMITE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les connaissances en relation maître-élève en formation professionnelle n'ont pas été un objet de recherche très abordé par la communauté scientifique. Les recherches en la matière sont donc limitées. Cette recherche n'a pas non plus la prétention d'être exhaustive. Toutefois sa démarche scientifique respecte toutes les normes exigées par le processus de recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2011).

Comme toute recherche, aussi rigoureuse soit-elle, celle-ci comporte ses limites. Il a été possible d'atteindre le point de saturation, c'est-à-dire le point dans la collecte de données où l'information reçue des participants ne change plus de manière significative les résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Bien que la présente recherche a atteint un point de saturation autour de 10 participants, avec cet échantillonnage il n'est toutefois pas possible de parler au nom de tous les acteurs de la formation professionnelle.

Aussi, l'information reçue des participants doit tout de même être mise en perspective. En effet, comme le cite Savoie-Zajc (2011) :« Les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer. » Dans ce contexte, il est du devoir du chercheur de considérer ce fait et d'admettre que des biais sont possibles et qu'il est difficile de les mettre à jour chez chacun des participants. Comme biais, notons sa propre vision de son environnement de travail, sa perception des exigences de son métier et ses propres valeurs, pour ne nommer que ceux-ci, d'autant plus que le chercheur est lui-même enseignant en formation professionnelle depuis plus de 17 ans, donc très collé sur cette réalité.

Comme l'entretien semi-dirigé a été privilégié, il s'agit alors de données déclarées. Ces données, bien que pertinentes pour les besoins de cette recherche, sont limitées par le fait que les participants nous ont révélé seulement ce qu'ils ont bien voulu nous faire savoir. Il faut donc se fier aux déclarations, aux partages d'expériences et au bon jugement des participants. Il est important de prendre en considération la

désirabilité sociale, par exemple, il est difficile de croire que le sujet de la présente recherche, la relation maitre-élève en formation professionnelle, soit condamné par un participant. Toutefois, l'honnêteté des participants n'est nullement mise en cause, mais comme il s'agit d'un sujet qui parfois soulevait des émotions, il est obligatoire de souligner que certaines données ont pu être volontairement ou involontairement omises. Il n'est pas éthique de pousser un participant à dire ce qu'il n'a pas envie de dire (Hobeila, 2011). Finalement, le choix des participants, il est important de prendre en considération que ceux qui ne se sentent pas bien dans leur travail n'ont probablement pas désiré participer à cette recherche, il n'a donc pas été possible d'avoir accès à toutes les représentations des enseignants en formation professionnelle.

2. LES RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

Il est clair que la relation maître-élève est aussi importante que dans n'importe quel milieu scolaire. Mais en formation professionnelle, elle a ses particularités. Les facteurs d'influence ont été identifiés et sont sur certains aspects uniques à la formation professionnelle. Il avait déjà été souligné que le processus de professionnalisation chez l'enseignant en formation professionnelle était particulier et contenait ses spécificités (Gaudreault, 2011; Gagné, 2015).

Il est maintenant possible de conclure que le fait d'établir une relation maître-élève pour les enseignants en formation professionnelle est un défi important à relever. Beaucoup de questionnements émergent de cet exercice. Les questionnements sont les suivants : est-ce que la formation initiale des maîtres pourvoit convenablement aux enseignants en formation professionnelle les outils afin qu'ils soient aptes à développer une relation maître-élève ? Est-ce que cette formation initiale met l'accent sur la nécessité de cette relation ainsi que sur ses bienfaits, autant pour l'élève que pour l'enseignant?

Il a été aussi démontré que par son manque de confiance, de compétences ou d'expérience comme enseignant en formation professionnelle, cet enseignant

comblera ses lacunes en puisant dans les connaissances qu'il possède déjà, soit celles issues de son métier d'origine. Est-ce une bonne chose? À cela, la présente recherche n'a pas permis d'établir de réponse et ce n'était pas l'objectif initial. Mais il serait important que la formation universitaire obligatoire puisse transférer et investir les résultats de cette recherche afin que ceux-ci puissent orienter les choix des aspects relationnels à exploiter dans une classe. En agissant de la sorte, l'enseignant pourra puiser plusieurs éléments de son expérience antérieure et même travailler sur le sentiment d'efficacité des enseignants lors du développement des compétences professionnelles. L'enseignant a des aptitudes potentielles transférables, alors ne serait-il pas pertinent de l'aider à les utiliser tôt dans sa nouvelle carrière et ainsi l'aider à gagner en confiance pour remplir les nouvelles tâches et assumer les responsabilités que nécessite la fonction enseignante? Ces constats demeurent entiers.

Dans plusieurs des entretiens, le soutien offert aux enseignants en matière de relation maître-élève n'est pas clairement établi pour tous les participants. Est-ce que la création d'une relation maître-élève est une priorité au sein des organisations scolaires? Dans les services offerts, il y a des possibilités que le sujet soit abordé, mais cette directive est-elle bien définie par les centres de formation? Pourrait-elle faire l'objet d'une communauté de pratique ou d'un groupe de co-développement professionnel afin d'établir clairement les stratégies de mise en place d'une relation maitre-élève en formation professionnelle? À cela, la présente recherche ne peut répondre. Ces questions pourraient faire l'objet d'autres travaux scientifiques dans le futur.

En somme, bien des questionnements demeurent à la suite de cette recherche, mais il ne fait aucun doute que tous les intervenants préoccupés par la nécessité de la création d'une relation maître-élève ne peuvent que sortir gagnants lorsque celle-ci est adéquate. Les participants interrogés en sont pleinement conscients, mais afin d'y parvenir, ils ont besoin d'être guidés efficacement en utilisant ce qu'ils possèdent comme savoir d'expérience et professionnel ainsi qu'en puisant des

connaissances dans la formation initiale des maîtres. Une fois outillés, ces enseignants seront capables de surmonter les obstacles devant eux et ainsi relever tous les défis se présentant à eux et établir cette belle relation qu'est celle d'un maître et de son élève.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques.* Paris: Presses universitaires de France.

Anadón, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives, 26*(1), 5-31.

Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur, 36*(1), 29-48.

Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherche en éducation, 11*(Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation), 55-66.

Beaucher, C., Coulombe, S., Carolyn, M., Claudia, G., Doucet, M. & Maltais, D. (2020). Le soutien au mieux-être des élèves: dimensions psychologique et psychopédagogique à l'apprentissage. Dans É. Mazalon, & M. Dumont (Éds), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (pp. 17-36). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5e éd., pp. 211-291). Sainte-Foy, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire.* Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.

Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. *Spirale, Revue de recherches en éducation,* (13), 77-96.

Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. E*ducational Leadership*, 40-48.

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3e éd.). New York: Routledge.

Brophy, J., & Kher, N. (1985). *Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn. Research series No. 157.* East Lansing, Michigan: The Institute for research on teaching, Michigan State University.

Carton, G.-D. (2011). *Éloge du changement: guide pour un changement personnel et professionnel.* Paris: Pearson Éducation France.

Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement spécialisé au Québec, 1867-1982.* Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Cody, N., Coulombe, S., Doucet, M., Labrecque, R., De Champlain, A., Nadeau-Tremblay, S., ... Lavoie, A. (2018). Apprendre du, au et par le travail en formation professionnelle : transformation des rapports entre les environnements, les organisations, les groupes et les individus. (pp. 1-5). Saguenay: Communication présentée au colloque *Célébrer la pensée libre* tenu dans le cadre du 86e Congrès de l'ACFAS., Chicoutimi, 10 mai 2018.

Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. (1962). *Présentation du rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel au Conseil des Ministres.* Québec: Gouvernement du Québec.

Connelly, F., Clandinin, D., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education, 13*(7), 665-674.

Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils: éthique de la recherche avec des êtres humains.* Ottawa, Ontario, Canada: Groupe sur la conduite responsable de la recherche.

Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois Conseils: éthique de la recherche avec des êtres humains. EPTC 2, Formation d'éthique de recherche.* Repéré à www.ger.ethique.gc.ca

Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré - Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants - Avis au ministre de l'éducation* Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie, 88*, 67-94.

Crête, J. (2003). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (4e éd., pp. 243-265). Sainte-Foy, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist, 38*(4), 207-234.

De Champlain, A. (2017). *L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle.* [Mémoire de maîtrise] Université du Québec à Chicoutimi, QC.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.

Deschenaux, F., & Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *11*(1), 1-16.

Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010a). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec: un passage volontaire. *Pensée plurielle*, *2*(24), 131-143.

Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010b). La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec: de la naissance à l'équilibre. *Formation et profession, 17*(2), 17-20.

Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010c). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie, 38*(1), 92–108.

Deschenaux, F., & Tardif, M. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, *3*(3), 78-89.

Deschenaux, F., Roussel, C., & Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Éds), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 107-123). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

DesLauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *Recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Montréal, Québec, Canada: Gaëtan Morin.

Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec.* Sherbrooke: Éditions du CRP.

Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P., & Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive: ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) – *De la naissance à 10 ans*, *6*(fascicule 2). Québec: Institut de la statistique du Québec.

Doré-Coté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire.* [Thèse de doctorat inédite] Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

Doucet, M., Maltais, D., & Pouliot, E. (2017). *Les centres d'éducation des adultes: un tremplin de résilience pour les jeunes ayant vécu des embûches pendant leur parcours scolaire.* Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay, QC.

Drolet, A. (2017). *Les CFP et CFGA: des portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique.* Saguenay: Groupe de recherche et d'intervention régionales, Université du Québec à Chicoutimi.

Dubeau, A. (2015). *Déterminants de l'utilité perçue, par les étudiants, de leur programme de formation collégiale technique.* [Thèse de doctorat inédite] Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

Dubeau, A., & Beaulieu, M. (2020). La motivation scolaire: survol de la notion et pistes d'intervention en contexte de formation professionnelle. Dans É. Mazalon, & M. Dumont (Éds), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (pp. 131-154). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Espinosa, G. (2020). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans É. Mazalon, & M. Dumont (Éds), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (pp. 155-178). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève.* Sherbrooke: Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, *2004*(103), 45-54.

Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle: leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant.* [Mémoire de maîtrise] Université du Québec à Chicoutimi, QC.

Gagnon, C., Coulombe, S., & Dionne, L. (2016). L'évolution de la formation du personnel enseignant en FP. Dans C. Gagnon & S. Coulombe (Éds), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (Vol. 38, pp. 1-15). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant commencé à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier: portrait d'un processus.* [Mémoire de maîtrise] Université du Québec à Chicoutimi, QC.

Gilly, M. (1980). Maître-élève: *rôles institutionnels et représentations.* Paris: Presses universitaires de France.

Giorgi, A. (1975). Convergence and divergence of qualitative and quantitative methods in psychology. Dans A. Giorgi, C. Fisher, & E. Murray (Éds), *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* (Vol. 2, pp. 72-79). Pittsburg, USA: Duquesne University Press.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation, XXVII*(1), 3-32.

Gouvernement du Québec. (2016). Règlement sur l'autorisation d'enseigner, Chapitre I-13.3,r.2. Dans Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique* (p. 6). Québec: Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec. (2017). *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2019-2020, Québec*. Repéré à : http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER49NT482634026544539G7Ij{&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3415

Gouvernement du Québec. (2017). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.* Québec: Le gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2018). Répertoire des programmes et services (RPS). Repéré à : http://www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=service&sqcid=4955

Hachicha, S. (2006). *Andragogie.* Tunis: Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development, 76*(5), 949-967.

Hardy, M., & Maroy, C. (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques. *Revue des sciences de l'éducation, 21*(4), 643-660.

Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd. rév. et corr., pp. 35-62). Montréal: Éditions du renouveau pédagogique.

Houssaye, J. (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF.

Jalava, J. (2003). The Luhmannian connections between trust and system. *European journal of social theory, 6*(2), 173-190.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux* (122).

Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Paris, France: Éditions d'Organisation.

Landry, C., & Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec: du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation, 21*(4), 781-808.

Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. Dans R. Hofstetter, & B. Schneuwly (Éds), *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 289-304). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Langevin, L. (1996). Établir la relation par le soutien à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, *10*(1), 33-35.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. Dans J.-P. Deslaurier (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative (pp. 49-65)*. Sillery, Québec, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1990). *La pratique de l'analyse de contenu: Définition, étapes, problèmes et l'objectivation.* Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative: analyser sans compter ni classer.* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park: Sage Publications.

Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif.* Université Laval, Québec, QC.

Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation, 37*(2), 237-255.

Marcotte, J., Fortin, L., & Cloutier, R. (2007). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires.* Rapport de recherche. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research.* Newbury Park, California, USA: Sage.

Mazalon, É., & Dumont, M. (2020). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports (MELS). (2006). *Électricité : programme d'études professionnelles.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports (MELS). (2014). *État de situation et axes d'intervention 2012-2013 sur l'accès à la formation professionnelle.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports (MELS). (2014). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel).* Québec: Gouvernement du Québec.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* Paris: De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1986). *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action.* Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Misiorowska, M., Potvin, M., & Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification: la formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *42*(1), 138-169.

Morales, P. A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario: une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux.* [Thèse de doctorat inédite] Université de Montréal, QC.

Mumby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Dans V. Richarson (Éd.), *Handbook of research on teaching.* Washington: The American educational research association.

Paquay, L. (2007). Quelques clés pour former des enseignants professionnels... Enjeux, stratégies et perspectives. Communication présentée au congrès *Formation de perfectionnement des pratiques de formateur*. Association nationale des Formateurs en Instituts et Centres de Formation Pédagogique de l'enseignement catholique français - AFICFP, Grenoble, France.

Paquette, C. (1993). Nos convictions éducatives ont-elles de la valeur? *Vie pédagogique, 83*, 4-7.

Parent, G., & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 20*(4), 697-718.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (6e éd.). Paris: ESF.

Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, DC: American Psychological Association.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, M. Laperrière, & Pires (Éds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal, Québec: Gaëtan Morin.

Prestini, M. (2006). Une nouvelle grille de lecture: l'événement. *Pensée plurielle, 3*(13), 81-90.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer.* Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Robert, M., & Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres.* Montréal, Québec: Les Éditions CEC.

Robertson, A., & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 687-707.

Rokeach, M. (1960). *The open and close mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems.* New York: Basic Books.

Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 44*(2), 193-211.

Savoie-Zajc, L. (2009). Pédagogie et méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines.* Paris: Armand Colin.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation: étapes et approches.* Montréal: Éditions du renouveau pédagogique.

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans S.-Z. Lorraine, & T. Karsenti (Éds), *La recherche en éducation: étapes et approches.* Montréal, Québec: Éditions du renouveau pédagogique.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action.* New York, New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). E*ducating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, *85(4*), 571-588.

Solar, C. (2005). *Chronologie de la formation professionnelle et technique au Québec*. Repéré à :http://cdeacf.ca: http://cdeacf.ca/dossier/chronologie-formation-professionnelle-technique-quebec

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

Stuhlman, M., & Pianta, R. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School psychology review, 31*(2), pp. 148-163.

Sullivan, M. (1988). *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto: Services des publications du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, *40*, 42-59.

Tardif, M., & Deschenaux, F. (2014). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel: un phénomène nouveau et unique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 49*(1), 131–154.

Tardif, M., & Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel: un phénomène difficile à cerner. *Phronesis, 3*(3), 78-89.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). Introduction générale. Dans M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 7-70). Paris: Presses universitaires de France.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés, 23*(1), 55-69.

Thomas, S., & Oldfather, P. (1997). Intrinsic motivation, literacy, and assessment practices: "That's my grade. That's me". *Educational psychologist, 32*(2), 107-123.

Tremblay, D., & Le Bot, I. (2000). Le système dual de formation professionnelle en Allemagne: enjeux et défi des années 2000. Dans D.-G. Tremblay, & P. Doray, P. (Éds), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations* (pp. 115-144). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, S. (2020). *Les déterminants de la motivation au travail: le cas des enseignants de la formation professionnelle.* [Mémoire de maîtrise] Université du Québec à Chicoutimi, QC.

Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, XIX*(1), 153-172.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée: des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles: De Boeck Université.

Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research, 35*(5), 441-461.

Vieille-Grosjean, H. (2009). *De la transmission à l'apprentissage: contribution à une modélisation de la relation pédagogique.* Paris: L'Harmattan.

Violette, M. (1991). *L'école… facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses.* Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Virat, M. (2014,). Vers une conception de l'élève-sujet: la relation enseignant-élève en dispositif relais. (U. Montpellier3, Éd.) *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 36*.

Waille, E. (2012). *La complexité du rapport enseignant-élèves.* Institut universitaire de formation des maîtres - Nord-Pas-de-Calais, Université d'Artois, France.

Wentzel, K. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Dans T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk, & J. Levy (Éds), *Interpersonal relationships in education. Advances in learning environments Research*, 3. Rotterdam: Sense.

Winock, M. (2002, Septembre). Qu'est-ce qu'un événement ? *L'histoire* (268), 32-37.

Zelditch, M. (1962). Some methodological problems of field studies. *American journal of sociology, 67*(5), 566-576.

Zelditch, M. J. (1969). Some methodological problems of field studies. Dans G. McCall, & J. Simmons (Éds). *Issues in participant observation: A text and a reader.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.

ANNEXE A
CERTIFICATION DU GROUPE ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Certification du groupe éthique de la recherche

ANNEXE B
CERTIFICATION D'APPROBATION ÉTHIQUE

Certification d'approbation éthique

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de la politique de l'UQAC en cette matière.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Projet # : 2020-353

Titre du projet de recherche : LES FACTEURS D'INFLUENCE ET SAVOIRS PROFESSIONNELS DANS LA CRÉATION DE LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE : FACILITATEURS, OBSTACLES ET DÉFIS.

Chercheur principal :
MARTIN ST-PIERRE, étudiant
Département des sciences de l'éducation, UQAC

Directeur / Codirecteur :
En provenance de l'UQAC:
Sandra Coulombe; Manon Doucet

Date d'approbation du projet : 22 octobre 2019

Date d'entrée en vigueur du certificat : 22 octobre 2019

Date d'échéance du certificat : 22 octobre 2020

[redacted]
Stéphane Allaire

ANNEXE C

LETTRE AUX DIRECTIONS DE CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Lettre aux directions de centre de formation professionnelle

Ville Saguenay (date)

À la direction d'établissement,

Bonjour,

La présente est pour signifier que les enseignants de votre centre de formation professionnelle sont invités à participer à une recherche réalisée dans le cadre d'une maîtrise universitaire. Cette recherche traitera principalement de la relation maître-élève dans une classe de formation professionnelle.

Elle sera réalisée auprès d'enseignants ayant cumulé quelques années dans un métier antérieur et quelques années au sein de la profession enseignante. L'objectif de cette étude sera dans un premier lieu de comprendre les mécanismes liés à la création d'une relation maître-élève dans une classe en formation professionnelle.

Dans cette étude, les participants auront à collaborer sur une base volontaire à une entrevue permettant de recueillir des données afin de tenter de comprendre les facteurs d'influence et savoirs professionnels dans la création d'une relation maître-élève constructive dans une classe en formation professionnelle. Pour ce faire, ils devront répondre à des questions concernant leur cheminement professionnel original : quels sont les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis surmontés à la création d'une relation maître-élève?

Cette entrevue variera entre 45 minutes et une heure. De plus, elle sera réalisée dans le trimestre d'automne 2019, soit entre septembre et décembre. Si vous me l'autorisez, j'aimerais utiliser pour cette entrevue le milieu de travail des participants. Mon sujet d'étude n'a pratiquement jamais été abordé dans le monde de la formation professionnelle. Je crois qu'elle pourra apporter beaucoup de réponses sur un aspect important de l'éducation, particulièrement en formation professionnelle. Une fois les méthodes et outils clairement identifiés, il en sera profitable pour chacun d'entre nous.

P.S. Bien vouloir faire parvenir la « Lettre d'informations au participant » ci-jointe aux participants intéressés.

Merci,

Martin St-Pierre
Étudiant à la maîtrise à
l'Université du Québec à Chicoutimi

ANNEXE D
LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS

LETTRE D'INFORMATIONS POUR LE PARTICIPANT

Lettre d'invitation aux participants

Lettre d'informations pour le participant

« LES FACTEURS D'INFLUENCES ET SAVOIRS PROFESSIONNELS DANS LA CRÉATION DE LA RELATION MAÎTRE-ÈLÉVE DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE : FACILITATEURS, OBSTACLES ET DÉFIS. »

Bonjour,

Tout d'abord, merci de l'intérêt que vous portez à cette recherche.

Si vous désirez collaborer volontairement à cette étude, vous n'aurez qu'à participer à une entrevue nous permettant de recueillir des données afin de tenter de comprendre les facteurs d'influence et savoirs professionnels dans la création d'une relation maître-élève constructive dans une classe en formation professionnelle. Pour ce faire, vous devrez répondre à des questions concernant votre cheminement professionnel original : quels sont les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis que vous avez eu à surmonter et continuez de surmonter à la création d'une relation maître-élève?

Notre rencontre débutera avec un petit questionnaire d'une dizaine de questions telles que votre âge, vos années d'expérience et le métier enseigné. Ensuite, l'entrevue durera entre 45 minutes et une heure. Elle sera réalisée dans le trimestre d'automne 2019, soit entre octobre et décembre. Nous conviendrons d'un lieu et d'un moment selon vos disponibilités. Tout ce processus se fera en toute discrétion et votre identité n'aura jamais à apparaître dans les résultats de la recherche.

Ce sujet d'étude n'a pratiquement jamais été abordé dans le monde de la formation professionnelle. Je crois qu'elle pourra apporter beaucoup de lumière sur un aspect important de l'éducation, particulièrement en formation professionnelle. Une fois les méthodes et outils clairement identifiés, il en sera profitable pour chacun d'entre nous.

Si vous désirez m'aider et participer à cette recherche, communiquez avec moi par l'un de ces deux moyens :

Téléphone : 418-487-6608
Courriel : martin.st-pierre@uqac.ca

Merci

Martin St-Pierre
Étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi

ANNEXE E
FORMULAIRE DU PARTICIPANT

Formulaire du participant

Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐

Âge : 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+ ☐

Métier enseigné : _____

Nombre d'années d'expérience : 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 20+ ☐

Baccalauréat en enseignement
de la formation professionnelle : En cours ☐ Terminé ☐

Autres formations universitaires :

_____

Statut d'emploi : Taux horaire ☐ Temps partiel ☐ Permanent ☐

<u>Informations sur la profession antérieure</u>

Dans quelle profession étiez-vous avant l'enseignement :

Années d'expérience dans cette profession :

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 20+ ☐

Aviez-vous une tâche de supervision de personnel (Contremaître, chargé de

projet)

Oui ☐ Non ☐

Merci beaucoup pour le temps que vous êtes prêt à me consacrer pour l'avancement de ma recherche, je communiquerai avec vous bientôt afin de planifier une rencontre.

Martin St-Pierre
Étudiant à la maîtrise en éducation à
l'Université du Québec à Chicoutimi

ANNEXE F

LETTRE D'INFORMATION AU PARTICIPANT ET SIGNATURE DE CONSENTEMENT

Lettre d'information au participant et signature de consentement

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

1 TITRE DU PROJET

« LES FACTEURS D'INFLUENCE ET SAVOIRS PROFESSIONNELS DANS LA CRÉATION DE LA RELATION MAÎTRE-ÈLÉVE DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE : FACILITATEURS, OBSTACLES ET DÉFIS. »

2 RESPONSABLE DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Martin St-Pierre, élève à la maîtrise (3664) à l'Université du Québec à Chicoutimi au département des sciences de l'éducation.

Cochercheur : Il n'y a aucun cochercheur pour cette recherche.

2.2 Direction de recherche

Ma directrice de recherche est Mme Sandra Coulombe, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi au département des sciences de l'éducation.
Ma codirectrice de recherche est Mme Manon Doucet, doyenne des études à l'Université du Québec à Chicoutimi.

3 FINANCEMENT

Ce projet n'a besoin d'aucun financement.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affectés au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Prière de bien vouloir me faire parvenir les formulaires dûment remplis à l'adresse suivante :
Université du Québec à Chicoutimi
Département des sciences de l'éducation et de psychologie
Maîtrise et doctorat en éducation
A/S Martin St-Pierre Étudiant à la Maîtrise
555, boul. de l'Université
Chicoutimi, Qc
G7H 2B1

Communiquez avec moi par courriel ou par téléphone, je me ferai un plaisir de passer les chercher moi-même.
Martin St-Pierre : Martin.st-pierre@uqac.ca
Téléphone : (418) 487-6608

Merci

5 DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT

5.1 Description du projet de recherche

Vous êtes invités à participer à une recherche réalisée dans le cadre d'une maîtrise universitaire d'un élève de l'Université du Québec à Chicoutimi. Cette recherche traitera principalement de la relation maître-élève dans une classe de formation professionnelle. Nous essaierons de faire la lumière sur les facteurs d'influence et savoirs professionnels que vous utilisez dans la création d'une relation maître-élève. Nous tenterons d'identifier les éléments facilitateurs, les obstacles et défis.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

Les objectifs sont donc, premièrement, d'identifier les facteurs d'influence de l'enseignant en formation professionnelle en analysant les éléments facilitateurs. Deuxièmement, d'identifier les facteurs d'influence, les valeurs et les savoirs professionnels issus du métier d'origine et du processus de professionnalisation qui permettent de construire une relation maître-élève. Finalement, nous identifierons les éléments facilitateurs utilisés dans l'implantation de la relation maître-élève, mais il sera important de prendre en compte les obstacles qui ont dû être surmontés au cours de ce processus.

5.3 Déroulement

L'étude sera réalisée auprès d'enseignants qui comme vous auront cumulé quelques années d'expérience dans un métier antérieur et quelques années au sein de la profession enseignante. Vous êtes invité à participer sur une base volontaire à une entrevue permettant de recueillir des données afin de tenter de comprendre les facteurs d'influence et savoirs professionnels dans la création d'une relation maître-élève dans une classe en formation professionnelle. Pour ce faire, vous devrez répondre à des questions concernant votre cheminement professionnel

original : quels sont les éléments facilitateurs, les obstacles et les défis que vous avez eu à surmonter dans la création d'une relation maître-élève?

Cette entrevue variera entre 45 minutes et une heure, sera enregistrée avec votre accord. Tout ce que vous direz sera gardé strictement confidentiel et il ne sera en aucun cas possible de vous identifier dans la divulgation des résultats. Pour participer à cette étude, vous devez être un adulte, avoir débuté ou terminé votre formation universitaire d'enseignant en formation professionnelle et enseigner à temps plein.
Les entrevues auront lieu, avec la permission des directions de votre centre, sur le lieu même de votre travail si cela vous convient, sinon nous trouverons un endroit discret où vous serez à l'aise et où le dialogue pourra se faire de manière libre et ouverte.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, sinon d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour y participer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans le domaine de la relation maître-élève en formation professionnelle.

7 CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

7.1 Confidentialité

Soyez assuré que votre confidentialité sera respectée tout au long du processus de recherche. Je suis le seul qui recueillera et consignera vos renseignements. Les entrevues enregistrées se dérouleront sans que votre nom soit mentionné. Il ne sera pas possible de relier vos réponses à votre nom. Concernant vos coordonnées et votre formulaire de consentement, toutes les données à caractère personnel seront gardées dans un classeur sous clé du bureau de ma directrice de recherche, Mme Sandra Coulombe. Les formulaires d'information seront papier. Pour ce qui est du support audio des enregistrements, aussitôt la transcription terminée, ceux-ci seront effacés. Et pour les données informatisées, le tout sera mis sur une clé USB et soigneusement déposé sous clé dans un classeur du bureau de ma directrice de recherche, Mme Sandra Coulombe, au H3-1180. Moi seul aurai accès à toutes ces données personnelles.

7.2 Diffusion

Les modalités prévues sont de publier publiquement les résultats de la présente maîtrise. En premier lieu, il y aura publication du mémoire et les résultats seront présentés au congrès de l'Acfas qui aura lieu à Sherbrooke au printemps 2020. Aucun nom des participants et nom de centre de formation professionnelle ne seront mentionnés dans le mémoire de maîtrise ou les communications réalisées.

7.3 Conservation

Toutes les données à caractère personnel seront conservées dans un classeur sous clé du bureau de ma directrice de recherche, Mme Sandra Coulombe pour une période de 7 ans. Les formulaires d'information seront papier. Pour ce qui est du support audio des enregistrements, aussitôt la transcription terminée, ceux-ci seront effacés. Et pour les données informatisées, le tout sera mis sur une clé USB protégée par un mot de passe et soigneusement déposée sous clé dans un classeur du bureau de ma directrice de recherche, Mme Sandra Coulombe, au H3-1180 pour une durée de 7 ans. Moi seul aurai accès à toutes ces données numériques personnelles.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, les données recueillies seront automatiquement détruites ou effacées. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par courriel ou téléphone.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Chercheur :
Université du Québec à Chicoutimi
Département des sciences de l'éducation et de psychologie
Maîtrise et doctorat en éducation
A/S Martin St-Pierre Étudiant à la Maîtrise
555, boul. de l'Université
Chicoutimi, Qc
G7H 2B1
(418) 487-6608

Directrice de recherche :
Université du Québec à Chicoutimi
Département des sciences de l'éducation et de psychologie
Maîtrise et doctorat en éducation
A/S Sandra Coulombe Professeure
555, boul. de l'Université
Chicoutimi, Qc
G7H 2B1

H3-1180
(418) 545-5011, ext 5661

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au (418) 545-5011 poste 4704, ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou par courriel à l'adresse cer@uqac.ca.

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

☐ Je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.

Dans le cadre du projet intitulé « Les facteurs d'influence et savoirs professionnels dans la création de la relation maître-élève de l'enseignant en formation professionnelle : facilitateurs, obstacles et défis », j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni aucune justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

_____

Nom et signature du participant Date

Je certifie avoir moi-même expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été entendu dans le formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

_____

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche Date

ANNEXE G
CANEVAS D'ENTRETIEN

Canevas d'entretien

Tout d'abord, merci beaucoup pour le temps que vous m'accordez.
Avant de débuter, je tiens à m'assurer que le moment, le lieu et l'environnement dans lequel nous nous trouvons sont conformes à l'engagement qui a été pris à votre égard. S'il s'avère que vous ne vous sentez pas à votre aise, bien vouloir nous le faire savoir.

Merci, nous pouvons maintenant commencer.

BLOC 1
Expériences professionnelles
(Références d'origine)

Cette partie concerne votre formation antérieure en lien avec le métier que vous enseignez, mais aussi toutes autres formations pertinentes en milieu de travail.

Questions principales	**Questions complémentaires**	**Questions de clarification**
Parlez-moi de votre expérience de travail précédant votre arrivée en enseignement.	Quelles étaient les fonctions que vous accomplissiez? Y avait-il des facettes de votre métier qui vous obligeaient à établir une bonne communication avec vos confrères, supérieurs ou subalternes?	
Quelles sont les qualification professionnelles que vous possédiez avant votre arrivée en enseignement autre que votre formation de base?	Parmi ces qualifications, certaines vous ont-elles permis de développer votre sens de la communication dans votre milieu de travail?	
Avez-vous eu, au cours de cette carrière, à intervenir auprès de certaines personnes dans votre cadre professionnel?	Vous sentiez-vous équipé et prêt afin de faire ce genre d'intervention? Sinon, qu'est-ce qui aurait pu vous aider davantage afin de mener à bien vos interventions?	Diriez-vous que vous avez appris « sur le tas » vos méthodes d'interventions?
Vos valeurs personnelles ont-elles joué un rôle dans l'importance que vous donniez à votre relation dans votre environnement de travail?	Pouvez-vous en énumérer?	

BLOC 2

Changement de carrière

Cette partie a pour but de connaître les raisons et circonstances de votre changement de carrière.

Questions principales	**Questions complémentaires**	**Questions de clarification**
Quelles raisons vous ont amené à changer de carrière	Quels sont les aspects de l'enseignement qui vous ont le plus attiré?	Quelqu'un? Exemple d'un enseignant antérieur?
Quel aspect de votre métier antérieur vous permettait de vous lancer dans cette nouvelle profession?	Vous trouviez-vous équipé suffisamment avec votre expérience antérieure pour faire face à ce nouveau défi de l'enseignement?	Diriez-vous que communiquer avec les élèves fait partie des défis à relever? Diriez-vous que ce fut un choc? L'Expérience un outil utile?
De quelle manière l'université vous a-t-elle outillé pour votre nouvelle profession?		

Bloc 3

Connaissances sur la relation maître-élève

Cette partie a pour objectif de cibler votre niveau de connaissances de la relation maître-élève.

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
Pourriez-vous me donner votre définition d'une relation maître-élève?	Pouvez-vous m'expliquer d'où vous vient cette définition?	•
De quelle manière implantez-vous cette relation avec vos élèves?	Quel rôle croyez-vous que cette relation peut avoir dans votre classe?	Concrètement?
Décrivez les avantages qu'elle peut vous procurer en tant qu'enseignant?	Parmi ces avantages, quelle importance leur donnez-vous?	•
Décrivez les avantages qu'elle peut avoir chez vos élèves?	Parmi ces avantages, quelle importance leur donnez-vous?	•
Quelle influence votre formation universitaire a-t-elle eue au sujet de la relation maître-élève?	Croyez-vous que cette formation vous a aidé?	Pourriez-vous nommer un ou des cours en particulier?
De quelle manière vos valeurs personnelles influencent-elles votre relation avec vos élèves?	Parmi vos valeurs, seriez-vous capable d'en nommer une qui est prioritaire sur toutes les autres dans votre relation avec vos élèves?	•
Diriez-vous que vos pairs vous ont transféré leurs connaissances en matière de relation maître-élève?	•	•

Bloc 4

Les facteurs d'influence

Cette partie a pour objectif de déterminer les facteurs d'influence, les obstacles, les défis et éléments facilitateurs.

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
Est-ce la formation de votre métier ou l'expérience apprise sur le tas qui vous a préparé à mettre en place une forme de relation avec vos élèves?		
Avez-vous utilisé des éléments de votre métier antérieur afin de vous aider à mettre en place une relation maître-élève?	Diriez-vous que ces éléments furent facilitateurs?	
Pouvez-vous énumérer des obstacles rencontrés?	De quelle manière les avez-vous surmontés?	
Diriez-vous qu'implanter une relation maître-élève est un défi?	De manière générale, comment relevez-vous ce défi quotidiennement?	
Si vous avez débuté votre formation au baccalauréat, quels sont les éléments qui vous ont été utiles?	Diriez-vous que cela a pu faire une différence?	Pourriez-vous nommer un ou des cours en particulier?
Entre votre expérience antérieure et votre formation universitaire, laquelle vous a été d'une plus grande aide?	Quelle aurait pu être la meilleure méthode afin d'acquérir des outils pour établir une belle relation maître-élève?	

Bloc 5

Support de la création de la relation maître-élève en classe

Cette partie a pour but de savoir quel soutien vous recevez de votre entourage afin de mettre en place et maintenir votre climat relationnel en classe.

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
De quelle manière la direction de votre centre vous a-t-elle aidé à prendre conscience de la nécessité de mettre en place une relation positive avec vos élèves?	Quelle importance pensez-vous que votre centre donne à la relation maître-élève?	Sentez-vous un appui de votre centre ou même de votre département sur votre approche relationnelle avec vos élèves?
Aujourd'hui, avec votre expérience, diriez-vous que ce n'est plus un problème avec vos groupes?		
Quels sont les bienfaits que vous en tirez?		
Diriez-vous que vous vous êtes amélioré, que vous avez atteint le niveau suffisant ou qu'il reste encore des défis?	Quels pourraient être ces défis?	
Diriez-vous que vos valeurs et savoirs professionnels sur la question ont changé ou évolué?	Reste toujours un défi?	

ANNEXE H

TABLEAU 11 LA CATÉGORISATION DES DONNÉES D'ENTRETIEN

Tableau 12
La catégorisation des données d'entretien

Catégories principales	Sous-catégories
Définition de la relation maître-élève selon les participants	Origine de cette définition?
Méthode utilisée pour la création de la relation maître-élève	Mise en place Maintenir cette relation maître-élève Garder cette relation positive
Facteurs d'influence liés à l'enseignant	Sa scolarité Formations connexes Son expérience antérieure (métier d'origine) Ses valeurs
Facteurs d'influence liés à l'élève	L'hétérogénéité L'âge La scolarité Besoins particuliers (psychosocial) Niveau de confiance
Facteurs d'influence liés à l'environnement de l'enseignant	Les valeurs de son institution d'enseignement Les services disponibles (psychoéducation) Les pairs
Éléments facilitateurs	Expériences personnelles Ses valeurs Ses capacités relationnelles Ses pairs Les services offerts par le centre (psychologie, psychoéducation, etc.) Support de la direction
Obstacles	Le peu d'expérience Les besoins des élèves (psychologie, psychoéducation, etc.) Le changement de carrière rapide
Défi	S'adapter au changement Ajuster ses valeurs personnelles Toujours présent
Effets sur l'enseignant	Dans son travail L'ambiance en classe Motivation
Effets sur les élèves	Relation avec l'école Motivation Attitude