

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION
EN CLASSE AU COLLÉGIAL

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
MARTINE ST-GERMAIN

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pas pu prendre forme sans l'extraordinaire collaboration des participantes à la recherche, associées aux trois cas à l'étude, qui ont choisi de prendre le temps de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques. Elles ont été d'une générosité sans borne. Elles ont fait confiance à la méthodologie proposée et elles ont collaboré tout au long de ce processus de recherche.

Je souhaite aussi offrir mes remerciements à tous les professeurs que j'ai eu la chance de côtoyer, mais plus particulièrement à mon directeur et à ma codirectrice au doctorat, soit Jacques Chevrier et Lorraine Savoie-Zajc, qui ont su m'accompagner, me faire connaître de nombreux auteurs et me faire découvrir l'énorme potentiel d'un processus de recherche en éducation. Une telle démarche doctorale ne se fait pas seule. Encore une fois, merci à Jacques et à Lorraine pour la qualité et la richesse de nos discussions.

Aussi, j'aimerais souligner le précieux et unique apport du regretté Benoît Charbonneau, qui nous a quittés bien trop vite, et d'André Dolbec, tous deux professeurs. En me faisant profiter de leurs appréciables qualités humaines et grâce aux nombreux exercices pratiques qu'ils m'ont fait vivre, ils m'ont éveillée au réel observable et à l'immense capacité d'adaptation qui est le propre de la nature humaine.

Je remercie ensuite toute ma famille, mes grandes cousines Lorraine et Justine Giard et tous mes amis qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette recherche. Je pense aussi à Julie Gagné qui a toujours cru possible la réalisation de ce projet et à mes proches collaboratrices et collaborateurs du Cégep de l'Outaouais, sans qui ce projet n'aurait pas pu se réaliser de si bonne façon.

Je ressens aussi une profonde reconnaissance envers les personnes qui m'ont inspirée tout au long de cette recherche. D'abord Yves St-Arnaud pour toute l'intelligence de son œuvre qui nous offre l'occasion de réfléchir d'une manière structurée et d'apporter des changements significatifs à notre pratique. Ensuite, un merci particulier à Jean-Pierre Marceau et à Rodrigue Gagnon pour leur enthousiasme et leurs critiques constructives à l'égard de ce projet de recherche. Finalement, je tiens à souligner la présence constante de ma très grande amie et conseillère en analyse, Colette Ruel, qui sait me poser la bonne question au bon moment pour pousser encore plus loin ma réflexion. Merci Colette!

La rédaction de cette thèse marque le passage d'une étape importante de ma vie professionnelle. Mon souhait le plus sincère est qu'elle puisse inspirer le plus grand nombre possible de praticiennes et de praticiens en éducation au collégial.

Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science a d'ailleurs aussi grandement contribué financièrement à la réalisation de ce projet de recherche via une subvention du programme de recherche en enseignement et en apprentissage (PAREA). Pour répondre aux exigences de cet organisme subventionnaire, une partie de la thèse a été publiée dans un rapport de recherche PAREA, 2012-007. Je remercie grandement cette instance pour le support essentiel qu'elle offre à toute la communauté de chercheurs au collégial.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	1
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	5
DÉFINITION DU PROBLÈME ET ÉTAT DE LA QUESTION	5
1.1 La réussite au collégial	5
1.2 Les défis des enseignants au collégial	7
1.2.1 L'enseignant face à une clientèle étudiante issue de la réforme du secondaire	8
1.2.2 L'enseignant face à une clientèle étudiante influencée par les TIC	10
1.2.3 L'enseignant face au développement de ses compétences en enseignement au collégial.....	11
1.3 La relation pédagogique en enseignement supérieur.....	13
1.3.1 Les formes de pouvoir et les structures relationnelles en classe	14
1.3.2 Les approches pédagogiques participatives et coopératives	18
1.3.3 La compétence relationnelle de l'enseignant au collégial	20
1.4. L'apprentissage coopératif et la relation pédagogique de coopération	23
1.4.1 L'apprentissage coopératif	24
1.4.2 La relation pédagogique de coopération.....	27
1.5 Une expérience positive de mise en place d'une relation de coopération	29
1.5.1 Le modèle d'interaction professionnelle	29

1.5.2	Expérience réussie de mise en place du modèle de St-Arnaud	31
1.6	La question et les objectifs de la recherche	32
CHAPITRE II		35
CADRE CONCEPTUEL		35
LA RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION		35
2.1	Perspective historique : une relation pédagogique qui s'inscrit dans une conception humaniste de l'éducation.....	36
2.2	Les conceptions de la relation pédagogique	38
2.3	La relation pédagogique	43
2.3.1	La perspective axiologique et les composantes de la relation pédagogique.....	44
2.3.2	Le concept d'interaction dans la relation pédagogique	47
2.3.3	La relation pédagogique de coopération.....	48
2.4	La coopération	52
2.4.1	Un modèle d'interaction professionnelle de coopération.....	57
2.4.2	Les limites du modèle d'interaction professionnelle.....	68
2.5	Efficacité de l'interaction	69
2.5.1	La réflexion sur l'efficacité de son action en cours d'action.....	72
2.5.2	Une théorie de l'action	74
2.5.3	L'intentionnalité de l'action	75
2.5.4	Se corriger en cours d'action : l'autorégulation	77
2.6	Conclusion	81
CHAPITRE III		83
MÉTHODOLOGIE.....		83
3.1	Stratégie de recherche : l'étude multicas	83
3.1.1	Les pratiques méthodologiques dans l'étude de l'interaction en classe	84
3.1.2	La posture épistémologique de la recherche	87

3.1.3	L'étude multicas	88
3.1.4	Les cas de cette recherche, trois enseignantes du collégial	91
3.2	Collecte des données.....	93
3.2.1	Observation en classe	97
3.2.2	Description de la méthode d'enregistrement en classe.....	102
3.2.3	Autoconfrontation.....	103
3.2.4	Journal de bord interactif de l'enseignante.....	108
3.2.5	Rencontre du groupe des participantes et de la chercheuse aux trois semaines	111
3.2.6	Journal de bord de la chercheuse.....	112
3.3	Transformation des données qualitatives.....	115
3.3.1	Première étape d'analyse : la description	118
3.3.2	Deuxième étape d'analyse : l'analyse	122
3.3.3	Troisième étape d'analyse : l'interprétation	128
3.4	Éthique de la recherche.....	130
3.4.1	Critères de scientificité de la recherche	131
CHAPITRE IV		133
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....		133
4.1.	Portrait du premier cas.....	136
4.1.1	Stratégies mises en place par Jocelyne pour favoriser l'autorégulation	138
4.1.2	Stratégies de mise en place et de maintien du partenariat par Jocelyne	140
4.1.3	Stratégies de mise en place et de maintien de la concertation.....	146
4.1.4	Description des modes d'alternance	150
4.1.5	Stratégies de mise en place et de maintien de la non-ingérence.....	152
4.1.6	Stratégies de mise en place et de maintien de la responsabilisation..	156

4.1.7	Description des limites de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération.....	157
4.1.8	Les conditions qui facilitent la mise en œuvre et le maintien? d'une relation pédagogique de coopération chez Jocelyne	158
4.2	Portrait du deuxième cas.....	160
4.2.1	Stratégies mises en place par Isabelle pour favoriser l'autorégulation	163
4.2.2	Stratégies de mise en place et de maintien du partenariat par Isabelle.	164
4.2.3	Stratégies de mise en place et de maintien de la concertation.....	170
4.2.4	Description des modes d'alternance	176
4.2.5	Stratégies de mise place et de maintien de la non-ingérence	179
4.2.6	Stratégies de mise en place et de maintien de la responsabilisation..	181
4.2.7	Description des limites de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération.....	183
4.2.8	Les conditions qui facilitent la mise en œuvre et le maintien d'une relation pédagogique de coopération chez Isabelle.	184
4.3	Portrait du troisième cas	186
4.3.1	Stratégies mises en place par Hélène pour favoriser l'autorégulation	187
4.3.2	Stratégies de mise en place et de maintien du partenariat par Hélène	192
4.3.3	Stratégies de mise en place et de maintien de la concertation.....	195
4.3.4	Description des modes d'alternance	197
4.3.5	Stratégies de mise en place et de maintien de la non-ingérence.....	199
4.3.6	Stratégies de mise en place et de maintien de la responsabilisation..	205
4.3.7	Description des limites de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération.....	209

4.3.8	Les conditions qui facilitent la mise en œuvre d'une structure relationnelle de coopération chez Hélène.....	210
4.4	Analyse transversale des trois cas.....	213
4.4.1	Points de convergences et de divergences dans les résultats.....	213
4.4.2	Stratégies retenues de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération.....	218
4.4.3	Les limites de la mise en place et du maintien de la relation pédagogique de coopération.....	221
	CHAPITRE V.....	225
	DISCUSSION.....	225
5.1	La relation pédagogique de coopération.....	226
5.1.1	La relation enseignant-étudiant (professionnel-client) et la coopération.....	227
5.1.2	Les formes de pouvoir en classe.....	229
5.1.3	Un nouveau rapport enseignant-étudiant.....	230
5.2	Les stratégies de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération en classe au collégial.....	232
5.2.1	L'importance du but commun dans la relation pédagogique de coopération : le partenariat.....	232
5.2.2	Le dialogue avec les étudiants : la concertation.....	235
5.2.3	L'alternance dans la communication.....	238
5.2.4	La non-ingérence de l'enseignant pour permettre le libre choix aux étudiants et leur responsabilisation.....	239
5.3	Les conditions aidantes et les limites à la mise en place et au maintien d'une relation pédagogique de coopération.....	242
5.3.1	Les limites des modes d'autorégulation.....	243
5.3.2	L'« état d'être de coopération » de l'enseignant, une ouverture vers l'autre.....	245

5.3.3	Le développement du groupe-classe vers la coopération enseignant-étudiants.....	253
5.4	La place de l'enseignant du collégial dans la société québécoise	254
5.5	Validité des résultats.....	255
	CHAPITRE VI	261
	CONCLUSION.....	261
	APPENDICE A	269
	ÉVOLUTION DES DIFFÉRENTES MANIÈRES DE CRÉER UNE RELATION ENTRE L'ENSEIGNANT ET SES ÉTUDIANTS OU, SELON LES ÉPOQUES, ENTRE LE MAÎTRE ET SES DISCIPLES	269
	APPENDICE B	273
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ENSEIGNANTS	273
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ÉTUDIANTS	275
	APPENDICE C	277
	GUIDE POUR LA PRISE DE NOTES EN CLASSE.....	277
	APPENDICE D	279
	GUIDE POUR LA PRISE DE NOTES LORS DE LA RENCONTRE EN AUTOCONFRONTATION AVEC VISIONNEMENT DE LA VIDÉO	279
	APPENDICE E	281
	JOURNAL DE BORD	281
	APPENDICE F	282
	AFFICHE – LE RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	282
	APPENDICE G	284
	EXTRAIT DU CAHIER JAUNE D'HÉLÈNE, OUTIL DE COOPÉRATION	284
	Références.....	286

LISTE DES FIGURES

<i>Figure II.1</i>	<i>Résumé des trois pôles du triangle pédagogique d'Houssaye (2007).</i>	<i>46</i>
<i>Figure II.2</i>	<i>Les trois types de structures relationnelles dans la relation de formation.</i>	<i>50</i>
<i>Figure II.3</i>	<i>Le système de communication selon St-Arnaud (2003, p. 137).</i>	<i>64</i>
<i>Figure IV.1</i>	<i>Stratégie de Jocelyne pour mettre en place le partenariat avec ses étudiants</i>	<i>143</i>
<i>Figure V.1</i>	<i>Les trois clés relationnelles pour mettre en place et maintenir la concertation dans la relation pédagogique de coopération en classe (adaptation du modèle de St-Arnaud, 2003).</i>	<i>236</i>

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau II.1</i>	<i>Description de la compétence no 9 tirée du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, p.113).</i>	<i>21</i>
<i>Tableau II.1</i>	<i>Les dimensions du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) en lien avec le principe d'efficacité et les règles de coopération appliquées à la relation pédagogique.</i>	<i>72</i>
<i>Tableau II.2</i>	<i>L'efficacité dans la relation de coopération (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003, p. 33)</i>	<i>80</i>
<i>Tableau III.1</i>	<i>Étapes des travaux de la recherche multicas</i>	<i>96</i>
<i>Tableau III.2</i>	<i>Points de repère pour l'observation de l'interaction entre l'enseignante et ses étudiants (en groupe ou individuellement), inspirés des cinq règles de la coopération (St-Arnaud, 2003).</i>	<i>99</i>
<i>Tableau III.3</i>	<i>Processus d'autoconfrontation simple</i>	<i>106</i>

<i>Tableau III.4 Relations entre les objectifs issus de la question de recherche et la méthodologie de collecte des données.....</i>	<i>114</i>
<i>Tableau III.5 Termes utilisés pour distinguer les étapes d'analyse et d'interprétation, Wolcott (1994, p. 23)</i>	<i>122</i>
<i>Tableau III.6 Canevas des rubriques générales prédéterminées en fonction des objectifs de la recherche et des cinq dimensions de la coopération .</i>	<i>126</i>
<i>Tableau III.7 Découpage des catégories prédéterminées par l'attribution d'abréviations aux données recueillies qui ont servi au codage dans le logiciel Atlas.ti.....</i>	<i>127</i>
<i>Tableau IV.1 Points de comparaison des résultats entre enseignantes pour chacune des cinq règles de la coopération.....</i>	<i>213</i>
<i>Tableau IV.2 Stratégies retenues de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération en classe, inspirées de St-Arnaud (2003)</i>	<i>218</i>
<i>Tableau V.1 Pistes « d'intentions de coopération » et actions observables en classe.</i>	<i>249</i>

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AQPC :	Association québécoise de pédagogie collégiale
CAPRES :	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CEFRIO :	Centre francophone d'informatisation des organisations
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
DEC :	Diplôme d'études collégiales
PAREA :	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial
PERFORMA :	Perfectionnement en formation des maîtres au collégial
MELS :	Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport au Québec

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Cette thèse s'intéresse à la mise en place et au maintien d'une relation pédagogique de coopération entre l'enseignant et ses étudiants, en classe, au collégial. Le personnel enseignant au collégial rencontre de nombreux défis. L'enseignant, d'abord un spécialiste de sa discipline, doit aussi assumer son rôle d'enseignant et concevoir des situations d'apprentissage (Laliberté et Dorais 1999). Cela nécessite certaines compétences relationnelles (Chassé, 2006) dont le développement a longtemps été laissé pour compte dans la formation du personnel enseignant.

Langevin (1996, p. 10) mentionnait que « réussir en enseignement c'est réussir la relation maître-élève, car cette relation est omniprésente ». L'enseignant peut y arriver s'il a une bonne connaissance des modes d'interaction professionnelle efficaces. Dans la présente recherche, le modèle de coopération professionnelle de St-Arnaud (2003) est expérimenté par un groupe d'enseignantes au collégial. Les stratégies qu'elles essaient de mettre en place en classe s'inspirent des cinq règles de coopération (St-Arnaud, 2003) qui sont : le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation. De plus, elles utilisent des modes d'autorégulation (St-Arnaud, 2009) pour vérifier l'efficacité de leurs actions en cours d'action en classe (Argyris et Schön, 1999).

La présente étude a permis d'observer en classe trois enseignantes déjà initiées depuis quelques années au modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003, 2009). Elles ont participé à une étude multicas qui a permis de comprendre le processus de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération en classe au collégial et d'en dégager les conditions, les caractéristiques et les obstacles.

Les résultats montrent que la mise en place et le maintien de la relation pédagogique de coopération nécessitent la mobilisation de stratégies relationnelles particulières et un « état d'être de coopération ». En réalité, c'est jusqu'au dernier cours que l'enseignante doit rester vigilante à ses modes d'interaction professionnelle et s'autoréguler, car des obstacles relationnels peuvent surgir à tout moment et faire glisser le climat de coopération vers un climat d'inertie et d'opposition.

Mots-clés : relation pédagogique, coopération, interaction professionnelle, efficacité, autorégulation, stratégies relationnelles.

INTRODUCTION

Le processus d'enseignement-apprentissage en situation de classe, que ce soit au primaire, au secondaire ou au collégial, est un phénomène complexe. Ce processus « tient par un subtil équilibre d'accords et de désaccords, à partir des transactions, des négociations, des ajustements entre les acteurs. » (Altet, 2002, p. 88)

La pratique enseignante est multidimensionnelle : d'un côté, le volet didactique s'intéresse à la gestion des contenus et à leur structuration, de l'autre, le volet pédagogique touche aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que la dimension communicationnelle (Lacourse, 2014; Houssaye, 2007).

Les recherches sur cette dimension communicationnelle et, plus particulièrement sur la relation pédagogique, sont nombreuses (Altet, 1994, 2002, 2007; Houssaye, 2007). Mais peu portent sur les conditions et les stratégies particulières de la mise en place et du maintien, en classe, d'une relation pédagogique de coopération avec les étudiants, plus particulièrement, selon le modèle d'interaction professionnelle proposé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009¹), celui-ci étant utilisé plus souvent dans le cadre d'une relation interpersonnelle. Le modèle d'interaction professionnelle de coopération proposé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009) est bien documenté dans la façon de mener un entretien par les différents intervenants en sciences humaines. Ce modèle n'est toutefois pas explicite quant à la relation entre l'enseignant et son groupe-classe.

¹ Yves St-Arnaud a développé un modèle d'interaction professionnelle qu'il présente dans plusieurs ouvrages. Les caractéristiques et les éléments conceptuels du modèle d'interaction qui intéresse cette recherche ne se retrouvent pas dans un seul document, mais dans les trois ouvrages publiés en 1995, en 2003 et en 2009. Ces trois publications sont complémentaires et couvrent l'ensemble des éléments pertinents pour cette recherche.

Au collégial, tout comme pour les autres niveaux scolaires, l'enseignement comporte une dimension relationnelle (Chassé, 2006). Bien sûr, il arrive en classe préparé avec son plan de leçon, avec toutes ses connaissances, mais au-delà de ces préparatifs importants, il y a une relation à construire avec son groupe-classe. D'autant plus que dans une approche centrée sur l'apprentissage et sur ses étudiants, l'enseignant est appelé à prendre de plus en plus conscience de sa façon d'agir en classe. Or, dans cet agir, il y a la composante relationnelle, c'est-à-dire la manière, pour l'enseignant, d'entrer en relation avec ses étudiants. Le développement de cette compétence relationnelle a longtemps été laissé pour compte ou dilué dans la complexité de ses tâches d'enseignement. L'enseignant en classe est laissé à lui-même dans sa façon d'entrer en relation avec ses étudiants.

La présente recherche s'intéresse à l'étude de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération par trois enseignantes du collégial. Cette relation pédagogique de coopération inspirée de principes de coopération devient une option stratégique et heuristique posant l'enseignant comme un chercheur sur son terrain. La question est donc de comprendre comment se développe et se maintient, en classe, une relation pédagogique de coopération par un enseignant du collégial qui a reçu une formation sur l'interaction professionnelle selon le modèle de relation interpersonnelle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) et qui tente de l'appliquer dans les interactions d'apprentissage-enseignement en situation de classe.

L'étude de ces cas permet de dégager les éléments essentiels à la mise en place et au maintien par l'enseignant d'une relation pédagogique de coopération en classe. Les conditions qui facilitent sa mise en œuvre demeurent néanmoins à clarifier et les limites propres à la réalité de la salle de classe doivent être démontrées.

Les résultats de cette recherche offrent des pistes d'action aux enseignants soucieux du développement de l'autonomie et de la responsabilisation de leurs étudiants à

l'aide du cadre de référence rigoureux de l'interaction professionnelle proposée par St-Arnaud (1995, 2003, 2009).

La thèse comprend six chapitres. Le premier concerne la problématique. Il présente le contexte de l'enseignement collégial et les nombreux défis de la tâche de l'enseignant qui n'a pas de formation formelle en enseignement et qui doit faire la gestion des relations d'un groupe de jeunes adultes. Ce premier chapitre présente les composantes auxquelles doivent s'adapter les enseignants du collégial comme les formes de pouvoir en classe, l'arrivée des technologies de l'information et des communications (TIC) et tous les changements organisationnels qui surgissent chaque session de quinze semaines. Ce chapitre souligne le besoin pour l'enseignant du collégial de se doter d'outils relationnels efficaces pour établir sa relation pédagogique comme le propose le modèle d'interaction professionnelle de coopération qui tient compte, à la fois, des ressources en présence (les étudiants et l'enseignant), du partage du pouvoir et de l'établissement d'un but commun vers la réussite éducative.

Le second chapitre expose, d'une part, le cadre conceptuel de la recherche et d'autre part, la question qui anime la recherche ainsi que les objectifs qu'elle poursuit. Les concepts de relation pédagogique et d'interaction professionnelle sont présentés ainsi que le concept de relation pédagogique de coopération. Le modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) qui a inspiré cette recherche y est décrit.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie employée pour mener à bien cette recherche. Les influences épistémologiques et les raisons du choix de l'étude multicas sont présentées ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données, dont l'observation en classe et l'autoconfrontation.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche ainsi que l'analyse des données. La présentation des résultats suit la méthodologie des cas proposée par Wolcott (1994) en exposant à tour de rôle une description des trois cas : leur portrait, les stratégies de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération et leurs modes d'autorégulation inspirées du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003). Les stratégies et les attitudes des trois enseignantes sont mises en relation pour démontrer la mise en œuvre et le maintien d'une relation pédagogique de coopération.

Au cinquième chapitre, la discussion porte sur une définition du concept de relation pédagogique de coopération, sur le nouveau rapport enseignant-étudiant qui tient compte des formes de pouvoir dans la classe. Les éléments de la mise en place et du maintien de la relation pédagogique de coopération sont ensuite discutés pour en faire ressortir les points essentiels, les conditions et les limites. Ensuite, l'influence de l'approche humaniste dans le développement du modèle de coopération et la place de l'enseignant du collégial dans la société québécoise sont abordées. Ce chapitre se termine par une critique de la validité des résultats.

En conclusion, une synthèse de la recherche est proposée. Aussi les retombées scientifiques et pratiques ainsi que les pistes futures de recherche sont exposées.

CHAPITRE I

DÉFINITION DU PROBLÈME ET ÉTAT DE LA QUESTION

Ce chapitre traite des éléments de la problématique liés au manque de connaissances des conditions et des stratégies de mise en place et du maintien, par l'enseignant du collégial, d'une relation pédagogique de coopération qui s'inspire du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009).

1.1 La réussite au collégial

Cette recherche répond aux orientations ministérielles de même qu'au besoin des enseignants de se doter d'outils d'intervention efficaces dans le contexte de l'arrivée des programmes par compétences pour favoriser la réussite et la persévérance des étudiants dans leurs études collégiales. (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2015; Carrefour de la réussite, 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2002, 2000a, 2000b, 1998; Fédération des cégeps, 2008).

La réussite en éducation constitue l'une des préoccupations actuelles du milieu collégial québécois et des principaux organismes soucieux de la réussite au collégial : le Conseil supérieur de l'éducation, la Fédération des cégeps, l'Association pour la pédagogie au collégial et le réseau PERFORMA de l'Université de Sherbrooke. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (2000a, 2000b, 2002) et la Fédération des cégeps (2012, 2008) se sont penchés activement sur la question, car les taux d'obtention d'une sanction des études (diplôme) sont bas. Les dernières statistiques

disponibles sur le site du Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Recherche, Science et Technologie (2015) indiquent qu'en moyenne, jusqu'en 2009, les taux d'obtention d'une sanction (diplôme) ne dépassent pas quarante pour cent (40%) pour les nouveaux étudiants inscrits à un programme menant au diplôme d'études collégiales (DEC) dans les temps prescrits par le programme.

Une méta-analyse des interventions pédagogiques liées à la réussite au cégep (Barbeau, 2007) identifie plusieurs problèmes affectant la réussite scolaire qui peuvent être regroupés sous deux grandes catégories : les lacunes sur le plan cognitif et les lacunes sur le plan socio-affectif. Cette étude mentionne que la réussite scolaire est en grande partie basée sur la relation qui se tisse entre l'enseignant et l'élève, et que l'étudiant s'appuie sur cette relation pour construire ses connaissances et son identité d'apprenant.

Suite à cette méta-analyse, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2008) a identifié les principaux défis à relever et a formulé des recommandations selon quatre axes d'intervention : la connaissance des jeunes, la diversification des mesures, les relations pédagogiques et les services aux étudiants. Le troisième axe, les relations pédagogiques, privilégie la qualité de l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants. Le CSÉ (2008, p. 45) pense qu'il faut mettre l'accent sur le développement en classe de stratégies qui tiennent compte de la qualité des liens qui s'établissent entre l'étudiant, l'enseignant, le savoir et le milieu.

Le CSE (2010, 2008) recommande aux collèges et aux enseignants de recourir à des formules et à des stratégies pédagogiques variées pour susciter la participation active des étudiants à leur apprentissage et encourager un apprentissage en profondeur (CSE, 2008, p. 49). Il souligne aussi que les membres du personnel enseignant ne disposent pas de tous les outils nécessaires pour maîtriser les nouvelles dimensions de leurs tâches. Il devient opportun d'investir davantage dans la recherche et la formation de

ce personnel pour qu'on y intervienne différemment et, surtout, d'une manière qui respecte la réalité particulière de cet ordre d'enseignement. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000a) reconnaît la complexité accrue de la tâche du personnel enseignant des collèges depuis l'avènement du Renouveau collégial. Il constate que l'exigence minimale requise pour y enseigner, c'est-à-dire une formation dans une discipline donnée, s'écarte de plus en plus des attentes exprimées dans le cadre de la réussite éducative.

À l'heure où les cégeps de la province sont à réviser et à évaluer leur plan stratégique et leur plan d'aide à la réussite, le Cégep de l'Outaouais se préoccupe de ses orientations institutionnelles quant aux mesures à privilégier pour favoriser la persévérance et la réussite de ses étudiants. Selon la mission du Cégep de l'Outaouais (2014, p. 1), l'établissement se distingue par « des enseignements favorisant la réussite, un personnel qualifié en mesure de s'adapter à un environnement en constante évolution ». Les valeurs mises de l'avant pour le profil de sortie des étudiants sont, entre autres, le respect de soi, l'engagement personnel envers les études et le milieu de vie, la persévérance et l'autonomie. Il revient aux enseignants du collégial de favoriser le développement de ces valeurs dans le cadre de ses interventions ponctuelles en classe. Cela peut représenter pour celui-ci un défi important.

1.2 Les défis des enseignants au collégial

Les enseignants du collégial font face à de nombreux défis et ils se sentent démunis. Les enseignants qui viennent consulter les conseillers pédagogiques du Service de recherche et de développement pédagogique du cégep de l'Outaouais mentionnent ne pas savoir comment rendre les étudiants actifs en classe. Ils se plaignent de la passivité et de l'absence des étudiants en classe au collégial. Ils ne savent pas

comment gérer les situations en classe avec les étudiants qui sont transformés par les réformes du secondaire et par l'arrivée des technologies.

Les enseignants, lorsqu'ils viennent consulter les conseillers pédagogiques du cégep de l'Outaouais, mentionnent vouloir être plus efficaces en classe dans leur manière d'intervenir avec les étudiants. Ils aimeraient voir des stratégies pour faire face aux nombreux défis relationnels qu'ils vivent au quotidien : absence des étudiants, passivité en classe, non-participation aux activités pédagogiques suggérées, décrochage. Pour un enseignant du collégial, qui n'a pas reçu de formation pédagogique formelle, c'est-à-dire qui a appris sur le tas son métier de professeur (Lauzon, 2002), le contexte dans lequel il se trouve en classe devient un problème important à considérer.

Trois réalités difficiles à vivre pour les enseignants sont mises en lumière dans la suite de ce chapitre. D'abord celle d'accueillir dans leurs classes une clientèle étudiante issue de la réforme, ensuite celle de recevoir des étudiants qui ont grandi avec les technologies de l'information et qui en ont développé une maîtrise qui dépasse la génération d'enseignants du collégial (CSÉ, 2010; CEFRIO, 2009) et finalement, celle de ne pas avoir la formation nécessaire en pédagogie collégiale pour faire face à ces nombreux défis.

1.2.1 L'enseignant face à une clientèle étudiante issue de la réforme du secondaire

Les enseignants du collégial accueillent, depuis quelques années, les cohortes qui arrivent du secondaire et qui ont évolué dans le cadre d'un programme défini par compétences, issu de la réforme de l'enseignement au Québec. Depuis l'automne 2010 (Guimont, 2009), les jeunes issus de la réforme font partie de la clientèle collégiale, ils vivent une transition secondaire-collège. Ils ont baigné dans des pédagogies dites « actives » du *Programme de formation de l'école québécoise*

(MELS, 2014) où ils ont été amenés à utiliser les connaissances et les techniques nécessaires à la réalisation de tâches complexes.

Ces étudiants ont appris à devenir critiques, à prendre leur place, à être actifs en classe. Ils sont à l'aise dans le climat d'une pédagogie par projet ou par problème. Ils le sont moins dans le cas d'une pédagogie de la transmission des connaissances : ils n'ont pas appris à prendre des notes et à écouter sagement pendant des heures (Guimont, 2009).

D'ailleurs, pour l'étudiant qui passe du milieu secondaire au milieu collégial, la transition n'est pas toujours facile. Le milieu collégial offre à l'étudiant un tout autre environnement d'apprentissage. L'étudiant vit un changement et il a besoin d'être accompagné adéquatement pour bien vivre ce changement. Comme le mentionne le CSÉ (2010, p. 115),

Le degré de changement varie pour chaque étudiant, au gré d'autres transitions qui se juxtaposent à la transition scolaire. Il importe donc que l'étudiant entreprenne une réflexion personnelle et se penche sur la façon dont il entrevoit intégrer tous les volets des études collégiales à son projet de vie.

Cette réflexion que doit entreprendre l'étudiant ne peut se faire sans un accompagnement adéquat de la part de ses enseignants. L'enseignant et l'étudiant poursuivent tous les deux la même quête du développement de compétences, mais selon des perspectives différentes. Pour y arriver, le premier a un rôle à jouer pour relever les défis pédagogiques, relationnels et organisationnels qui jonchent sa route. Le second tente de participer au meilleur de sa capacité au cours proposé et il mobilise le mieux possible ses ressources pour réussir.

Il y a une volonté de changement de la part des enseignants pour mieux adapter leur enseignement à la réalité actuelle des étudiants et des attentes institutionnelles en

matière de réussite. Cette volonté s'exprime aussi par la nécessité de mieux réussir la transition secondaire-collège (CSÉ, 2010), car les approches traditionnelles semblent démontrer plusieurs limites exprimées par les enseignants par exemple le manque de participation des étudiants en classe.

Une recherche-action (St-Germain, 2008) mentionne le besoin chez les enseignants du collégial de s'approprier des pratiques pédagogiques nouvelles issues du paradigme de l'apprentissage pour les aider à s'adapter à la clientèle étudiante issue de la réforme du secondaire.

1.2.2 L'enseignant face à une clientèle étudiante influencée par les TIC

Le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) a montré que l'utilisation des technologies de l'information (TI) par les jeunes influence de façon marquante leur manière de percevoir le monde et de se comporter : « Leurs attentes et leurs comportements face à tout leur environnement diffèrent souvent de ceux des autres Québécois. » (CEFRIO, 2009, p. 3). Le terme « génération C » est une nouvelle étiquette accolée à la génération des 12-24 ans et désigne ces jeunes qui « communiquent, collaborent et créent » à l'aide des technologies de l'information (CEFRIO, 2009).

L'univers virtuel dans lequel baignent les jeunes, à toute heure du jour, leur offre la possibilité d'une communication synchrone entre eux et avec le monde, silencieusement. Les relations sociales ne sont donc plus les mêmes en classe (Proulx, Millerand, Rueff, 2010); les murs de la classe ne sont plus aussi imperméables et cela a un effet sur la gestion de la classe. Bien qu'Internet soit devenu un outil essentiel du développement tant cognitif que social des jeunes de cette génération (Paré, 2002), la gestion de son utilisation en classe reste à explorer. Ces univers virtuels peuvent devenir des options nouvelles de stratégies d'intervention pour l'enseignant. Il s'agit

d'en tenir compte et de bien gérer leur mise en place, car « les jeunes de la génération C sont à établir un rapport au savoir inimaginable. » (Laferrière, 2011, p. 7)

Cette double évolution tant technologique que pédagogique semble appeler une adaptation des modes d'intervention et d'interaction pour le personnel enseignant du collégial à l'heure actuelle. La nouvelle réalité virtuelle accessible en classe heurte les habitudes de l'enseignant. Aussi faut-il prévoir une adaptation dans les pratiques pédagogiques et dans la gestion des relations en classe. Pour faire face à cette réalité, l'enseignant a besoin de peaufiner ses stratégies pour adapter ses modes d'interaction et pour créer des ponts entre ces réalités communicationnelles divergentes.

Ces deux changements que sont l'arrivée des jeunes issus de la réforme et leur utilisation constante des TIC demandent une adaptation de la part de l'enseignant dans sa façon d'établir une relation en classe. Bien que ce dernier ait toujours eu besoin de s'adapter aux nouveaux groupes d'étudiants chaque année, ces nouvelles conditions marquent plus particulièrement son contexte d'enseignement.

1.2.3 L'enseignant face au développement de ses compétences en enseignement au collégial

Le troisième défi que rencontre l'enseignant du collégial découle du fait qu'on ne requiert pas de lui, au Québec, qu'il possède obligatoirement une formation en pédagogie pour être engagé. C'est « sur le tas » qu'il acquiert ses compétences en enseignement (Lauzon, 2002). Pourtant, la tâche d'enseigner au collégial requiert non seulement d'être un spécialiste ou un passionné de sa discipline, mais aussi d'être en mesure de créer des conditions et des situations aptes à stimuler, à soutenir et à encadrer le processus d'apprentissage (Laliberté et Dorais 1999). Dans les faits, il vit une double réalité : celle d'être un spécialiste détenteur d'un savoir (la discipline qu'il doit enseigner) et celle d'assumer le rôle d'un praticien de la pédagogie. Les

exigences à l'embauche n'impliquent pas qu'il ait développé ses compétences relationnelles en enseignement collégial.

Au collégial, l'enseignant a la responsabilité d'amener ses étudiants à réfléchir et il a aussi la responsabilité d'établir avec ses étudiants une relation pédagogique adéquate (Laliberté et Dorais, 1999). L'enseignant est loin d'être le seul responsable de la dynamique relationnelle, mais il doit se comporter comme un leader chargé de mettre en place et de maintenir une relation efficace entre lui et ses étudiants. L'enseignant n'est pourtant pas un spécialiste du domaine relationnel. Il est avant tout un être humain dont le principal outil de travail réside dans ce qui le constitue : d'abord son expertise dans une discipline donnée, puis sa personnalité, ses aspirations, ses conceptions de l'apprentissage, ses intérêts, ses passions (Chassé, 2006).

L'enseignant a la responsabilité d'entretenir un rapport sain avec lui-même et les autres en s'efforçant d'être le plus disponible et serein possible, en accord avec ses valeurs et ses aspirations profondes, conscient du fait que ses interventions au quotidien peuvent, dans une certaine mesure, avoir une portée plus large et, parfois même, contribuer au développement des valeurs de ses étudiants et à l'atteinte de la mission du cégep.

Au cégep de l'Outaouais, le Service de recherche et de développement pédagogique reçoit régulièrement des enseignants qui se sentent démunis face à ces défis et responsabilités de bien accompagner les étudiants dans le développement des valeurs institutionnelles attendues et des compétences prescrites par le programme.

Ainsi, compte tenu des défis de la tâche de l'enseignant du collégial, qui n'a pas nécessairement de formation en pédagogie et qui doit intervenir adéquatement pour entrer en relation avec une clientèle étudiante constituée de jeunes étudiants issus de

la réforme et à l'aise avec les technologies, une meilleure connaissance des façons d'interagir de manière efficace en classe s'avère une avenue souhaitée.

1.3 La relation pédagogique en enseignement supérieur

Le contexte collégial dans lequel l'enseignant œuvre et les défis pédagogiques et relationnels auxquels il fait face l'amènent à vouloir mieux connaître les moyens d'y arriver afin de bien s'adapter aux différents changements qui se présentent à lui chaque session :

- changements organisationnels (selon le cas, nouvelle tâche, nouveaux collègues, nouvelle direction, changement pédagogique ou curriculaire, etc.)
- changements relationnels (nouveau groupe à chaque session à rencontrer et à gérer, présence de nouveaux étudiants en difficulté d'apprentissage, etc.)
- changements technologiques ou techno-pédagogiques (selon le cas, nouvelles plateformes éducationnelles, nouveaux ordinateurs, plus d'étudiants utilisateurs de réseaux sociaux en classe, etc.)

Selon Langevin (1996, 1998), l'enseignant du collégial devrait idéalement se montrer empathique, adopter une relation de coopération orientée vers la résolution des problèmes cognitifs, affectifs et d'ordre pratique, prendre conscience de ses propres messages non verbaux et de ses contradictions, pratiquer l'écoute, décoder les manifestations non verbales, remettre ses pratiques en question, établir des liens entre les étudiants, recadrer les erreurs, susciter les interrogations. S'il veut s'adapter au contexte de sa classe et aux réalités diverses, l'enseignant a intérêt à être conscient de sa manière d'agir en classe et il doit trouver les outils ou les stratégies adéquates pour le faire.

Au début de chaque nouvelle session au collégial, l'enseignant s'interroge sur la façon d'entrer en relation avec ses étudiants et sur la manière de les amener à s'engager pleinement dans leur apprentissage pour cette période de quinze semaines. De plus, comme chaque groupe est composé de jeunes adultes venant d'horizons différents, il doit s'assurer de respecter la diversité et la singularité de chacun. Voilà un défi pour l'enseignant de devoir, à la fois, créer une nouvelle relation avec le groupe tout en tenant compte des distinctions de chacun de ses étudiants avec comme toile de fond sa propre personnalité, son caractère, ses besoins.

Une meilleure connaissance des manières d'interagir en classe s'impose donc pour comprendre les stratégies qui favorisent la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique efficace.

1.3.1 Les formes de pouvoir et les structures relationnelles en classe

La relation qui s'établit entre l'enseignant et ses étudiants fonctionne comme un travail interactif d'ajustement qui met en jeu des rapports de pouvoir, de résistance, de séduction ou de contrôle (Altet, 2002).

Toute situation d'interaction entre l'enseignant et ses étudiants est inédite, c'est-à-dire que chaque occurrence est unique et particulière. Les interactions établies par l'enseignant sont nouvelles à chaque instant et créent un effet immédiat chez les étudiants (action-réaction) et les actions des étudiants ont un effet immédiat aussi chez l'enseignant.

Plusieurs formes de pouvoir sont présentes dans une situation d'interaction professionnelle (St-Arnaud, 2003, p. 167) :

- le pouvoir d'autorité : la possibilité d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en vertu d'une autorité naturelle (parents) ou reçue par un mandat, un contrat (l'enseignant);
- le pouvoir d'expertise : la possibilité d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en vertu d'un savoir théorique et d'un savoir-faire acquis au cours d'une formation professionnelle ou d'une expérience équivalente;
- le pouvoir personnel : la possibilité d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en vertu des choix personnels que l'on fait et de sa personnalité.

Tel que mentionné précédemment, l'enseignant est engagé au collégial sur la base de ses compétences disciplinaires, il est en quelque sorte l'expert du contenu qu'il enseigne; il pourrait choisir d'utiliser son pouvoir d'expert et baser sa relation sur cette expertise. Aussi, cet enseignant est mandaté par l'établissement pour prendre charge de la responsabilité de la classe; il peut ainsi choisir de reposer sa relation pédagogique sur ce pouvoir d'autorité qui lui est conféré par la direction. Enfin, selon le tempérament ou le caractère de l'enseignant, il peut décider d'utiliser son pouvoir personnel pour établir sa relation pédagogique en utilisant la force de sa personnalité ou son charisme.

Les étudiants exercent une influence sur les relations en classe et c'est en ayant une meilleure connaissance de ces formes de pouvoir que l'enseignant pourra choisir la part de pouvoir qu'il voudra bien s'attribuer et la part de pouvoir qu'il attribuera aux étudiants (St-Arnaud, 2003).

La façon d'interagir de l'enseignant en classe pour amener ses étudiants sur la voie de l'apprentissage dépend des choix que celui-ci fait à chaque instant dans sa façon d'exercer son pouvoir et dans la façon qu'il laisse les étudiants exercer leur pouvoir en classe.

Les choix effectués par l'enseignant, dans sa manière d'intervenir, sont guidés par ses intentions pédagogiques, mais aussi par ses intentions relationnelles. Or celles-ci ne sont pas toujours conscientes. L'enseignant n'est pas toujours conscient de ces formes de pouvoir qui sont exercées ni de celles qu'il utilise ou que les étudiants utilisent. Les aspects relationnels de l'interaction en classe méritent ainsi une attention particulière pour mieux comprendre le phénomène, pour en prendre conscience et pour mieux choisir sa façon d'interagir par la suite.

Chaque geste de l'enseignant ou chaque mot aura un effet (St-Arnaud, 2009) positif ou négatif sur la motivation et l'engagement de l'étudiant, sur sa perception de l'enseignant, sur sa perception de la capacité de l'enseignant à lui faire réussir ce cours et sur son sentiment de compétence à suivre ce cours et à le réussir.

Au premier cours, lorsque l'enseignant entre en classe, ses premiers mots, ses gestes démontrent le type de pouvoir qu'il choisit d'exercer. Selon le degré de contrôle qu'il souhaite prendre implicitement ou explicitement, la structure de la relation sera soit de pression ou de service (St-Arnaud, 1995, 2003). En effet, s'il exerce un contrôle maximal sur le groupe, il sera en structure de pression; le groupe sera perçu par l'enseignant comme un exécutant suivant à la lettre ses directives. D'un autre côté, s'il laisse aux étudiants le pouvoir de déterminer le but de la rencontre, il sera alors en structure de service. L'enseignant, l'expert de contenu, est vu alors par les étudiants comme la personne ressource qui possède les connaissances du programme et du contenu pour leur offrir un cours. Ainsi, dans cette structure de service, l'enseignant offre ses connaissances à son groupe d'étudiants, clients de ce service.

Les étudiants peuvent voir la structure relationnelle différemment selon leurs attentes respectives. Par exemple, en structure de pression, certains étudiants peuvent sentir que l'enseignant fait pression sur eux pour qu'ils écoutent et pour qu'ils se taisent et

d'autres étudiants peuvent apprécier cette approche qui convient à leur façon d'apprendre.

Les objectifs de l'un peuvent différer des objectifs de l'autre au niveau des attentes relationnelles. En fait, tant que les intentions des uns et des autres ne sont pas exprimées clairement à chaque cours, il est difficile de connaître quelle orientation prendre pour que le cours réponde aux attentes de chacun et que le cours devienne un projet commun pour la session de quinze semaines.

St-Arnaud (2003) propose une troisième forme de structure relationnelle, la structure de coopération. La structure de coopération offre une autre perspective ; elle privilégie la reconnaissance des forces et des limites de chacun, le respect des choix, avec un partage du pouvoir et un but commun. Par cette posture de coopération, d'une part, l'étudiant « se voit offrir des modèles pédagogiques présentés par quelqu'un qui partage ses objectifs de formation et auxquels il peut adhérer et, d'autre part, il se trouve devant un espace qui lui permet d'explorer ses valeurs et l'adéquation à soi ou encore le dépassement des modèles proposés. » (Gohier, Chevrier, Anadón, 2005, p. 297)

Un des aspects de la relation pédagogique de coopération qui fait partie des conditions qui favorisent un changement est de tenir compte des influences qui s'exercent entre les personnes dans une situation donnée. Les influences peuvent venir de l'enseignant ou des étudiants. Ces influences sont présentes en classe, mais elles ne sont pas souvent nommées ou clarifiées de part et d'autre.

Cependant, l'adoption de cette posture de coopération en classe, comme solution aux défis qui se présentent aux enseignants du collégial ne se fait pas naturellement, car elle semble être « en rupture avec les représentations actuelles de la relation pédagogique et du contrat pédagogique. » (Gohier, Chevrier, Anadón, 2005, p. 298)

Cette posture de coopération exige un recadrage majeur du rapport de l'enseignant à ses étudiants pour qu'il y ait un réel partage du pouvoir et une orientation commune dans les objectifs relationnels du cours. Cela exige une bonne connaissance et une formation adéquate des structures relationnelles pour orienter les enseignants dans leurs manières d'agir en classe avec les étudiants et le développement de cette compétence relationnelle.

1.3.2 Les approches pédagogiques participatives et coopératives

Dans la littérature (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt 2005; Kuh, 2001; Hattie, 2015), plusieurs auteurs mentionnent qu'en enseignement supérieur, la réussite est favorisée par la participation et la coopération des étudiants, par la possibilité qu'on leur donne de faire des choix en fonction de leurs besoins et de leurs apprentissages. Plusieurs chercheurs affirment que la relation enseignant-élève est un élément important de la réussite, que l'établissement d'un rapport personnel de coopération entre eux favorise la réussite éducative (Barbeau, Montini et Roy, 1997; Baril et Daoust, 1989; Cossette, McClish et Ostiguy, 2004; Schneuwly, 2012).

Lacourse (2014) mentionne qu'en enseignement supérieur, les modèles de style non interventionniste et interactionniste comme les approches de coopération devraient être privilégiés. D'ailleurs, le rapport Parent (1963-1965) a voulu que les institutions collégiales québécoises favorisent le développement chez les étudiants de leur confiance en soi et le soutien à la liberté de choix.

Les approches de coopération offrent aux enseignants du collégial des stratégies relationnelles qui permettent aux étudiants de faire des choix en fonction du besoin présent. Offrir à l'étudiant la capacité de faire certains choix répond à un besoin psychologique fondamental, car « *nous choisissons toujours de faire ce qui sur le moment s'avère le plus satisfaisant pour nous* » (Glasser, 1998, p. 29). Lorsque

l'étudiant a la capacité de faire des choix, et que ceux-ci sont satisfaisants, le travail s'effectue facilement et la participation est présente.

L'enseignant du collégial peut faire le choix d'être plutôt un facilitateur en créant les conditions nécessaires à la mise en place d'une relation pédagogique de coopération avec sa clientèle de jeunes adultes en classe. Cette facilitation prendra alors la forme d'un dialogue pédagogique amorcé par l'enseignant et géré par lui. Certes, l'étudiant y participe, mais l'enseignant doit se rendre compte que c'est d'abord à lui qu'incombe la responsabilité de mettre en place une relation pédagogique de qualité, puis de la structurer et de la diriger.

Ce rôle de facilitateur invite l'enseignant à rompre avec les habitudes de transmettre les connaissances pour recentrer son intervention sur l'acte d'apprendre de l'étudiant. Cependant, cette centration sur l'étudiant modifie sa façon d'intervenir auprès de celui-ci et elle remet en question ses pratiques pédagogiques et surtout le type de relation pédagogique qu'il entend développer avec son groupe d'étudiants. Ainsi, la *façon d'intervenir* devient un aspect qu'il importe d'étudier, car le dialogue pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et ses étudiants a pour finalité de guider ces derniers vers l'apprentissage.

Amener l'étudiant à faire des choix et par le fait même à se responsabiliser nécessite certaines stratégies relationnelles à mettre en place et à maintenir par l'enseignant. Ces stratégies relationnelles doivent permettre aux enseignants d'ouvrir le dialogue avec ses étudiants pour amener ceux-ci dans une réflexion vers un choix éclairé. Une meilleure connaissance du processus relationnel et des stratégies qui favorisent l'ouverture au dialogue et à la coopération des étudiants peuvent aider l'enseignant. Cette réflexion sur le processus relationnel est susceptible de mener à des stratégies particulières et de favoriser une plus grande ouverture au dialogue et à la capacité de prendre sa place et juste sa place tout en laissant à l'autre la possibilité d'exercer le

pouvoir qu'il lui est attribué par son rôle en classe : son rôle d'étudiant ou son rôle d'enseignant.

1.3.3 La compétence relationnelle de l'enseignant au collégial

La compétence relationnelle de coopération, soit la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération entre l'enseignant et son groupe-classe, n'est jamais mentionnée explicitement dans les référentiels de compétence des enseignants du collégial. C'est un ajout souhaitable, car la profession enseignante se voit confier la mission et la responsabilité professionnelle et sociale de former des êtres humains, des êtres libres et responsables, capables d'apprendre, de comprendre, de créer, des êtres capables de concertation, de coopération, d'interdépendance, des êtres en santé et des êtres désireux de contribuer positivement à la réalisation d'un projet collectif de société (Caouette, 2000 ; Langevin, 1996; Leblanc, 2005).

Dans le référentiel de compétence de l'enseignant du collégial (Laliberté et Dorais, 1999, p. 11), il n'y a rien qui mentionne la mise en place d'une relation de coopération. Un élément, celui de « Réaliser l'intervention pédagogique », mentionne la nécessité « d'établir avec ses étudiants, individuellement comme en groupe, une relation pédagogique propre à favoriser leur apprentissage et à soutenir leur motivation ».

Dans la littérature, en éducation, le concept de coopération se retrouve dans le libellé de la compétence de l'enseignant du primaire-secondaire, c'est-à-dire dans le référentiel de compétences de l'enseignant proposé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001). Il est indiqué « coopérer avec l'équipe-école ». Bien qu'elle ne soit pas de niveau collégial, en la prenant comme exemple, au tableau I.1, il est possible d'explorer la notion de coopération dans la relation.

Tableau II.1
Description de la compétence no 9 tirée du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, p.113).

Compétence no 9 du référentiel de l'enseignant (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001)	Composantes de cette compétence	Niveau de maîtrise attendu
Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	<p>Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires.</p> <p>Faire participer les parents et les informer.</p> <p>Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école.</p> <p>Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école.</p>	<p>Au terme de la formation initiale, l'étudiant doit être en mesure de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -situer son rôle par rapport à celui des autres intervenantes et intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun ; - adapter ses actions aux visées éducatives et apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école ; -établir une relation de confiance avec les parents.

Deux des composantes de cette compétence de coopérer sont : « soutenir les élèves » et « établir une relation de confiance ». Ces deux expressions reposent sur des habiletés relationnelles, sur des attitudes et des valeurs qui ont avantage à être étudiées et explicitées pour éviter les multiples interprétations ou confusions dans leur utilisation. Il semble, à l'heure actuelle, difficile de développer cette compétence dite « orpheline » sans rester en surface, car « elle ne s'accompagne pas d'un développement explicite sur le terrain » et de plus, elle implique souvent plusieurs dimensions liées aux valeurs personnelles de l'enseignant (Ramel et Curchod-Ruedi, 2010, p. 64). De plus, le niveau de maîtrise attendu par cette compétence, illustrée au

tableau I.1, ne fait pas référence à la relation entre l'enseignant et ses élèves. Cet exemple montre la complexité et la difficulté de développer une compétence liée à des habiletés relationnelles quand les connaissances à son sujet sont limitées.

Les problèmes relationnels sont souvent cités comme « source primaire de rupture dans le contrat d'apprentissage ou d'échec dans la recherche de solutions. » (Masdonati, 2007, p. 64) Ces compétences relationnelles de l'enseignant font référence à des aspects moins facilement observables et utilisent des verbes comme s'engager, coopérer et communiquer qui sont plus difficilement mobilisables. Elles sont d'ailleurs appelées « compétences orphelines » comparativement aux compétences didactiques ou pédagogiques, car elles se révèlent difficilement mobilisables et évaluables. Les travaux de recherche de Ramel et Curchod-Ruedi (2010, p. 56) se sont intéressés au concept de « compétences orphelines » qui désigne selon eux « certaines aptitudes chez les enseignants sans que l'occasion de les identifier et de les construire en formation leur ait été réellement donnée ». Selon leur thèse, dans le référentiel de compétences d'un enseignant, les verbes utilisés pour décrire ses compétences se divisent en deux catégories. Une première catégorie regroupe les verbes planifier, organiser, évaluer qui sont des actions plus facilement mobilisables et évaluables, tandis que la seconde catégorie regroupe des verbes comme s'engager, travailler, communiquer ou coopérer, qui sont plus difficilement mesurables, car les actions sont exprimées en intentions. Bien qu'elles soient nombreuses et essentielles, ces compétences dites « orphelines » sont plus « générales et relationnelles, elles touchent des aspects plus périphériques de l'acte d'enseigner. » (Ramel et Curchod-Ruedi, 2010, p. 56).

Quand on sait que les interventions de l'enseignant en classe agissent considérablement sur l'engagement, l'autonomie et le bien-être de l'étudiant et que sa façon d'entrer en relation influence grandement le cheminement de l'étudiant

(Felouzis, 1997; Joanis, 2015), les limites de ses connaissances peuvent devenir, pour l'enseignant, un enjeu important dans l'efficacité de son travail.

Les recherches sur « l'effet-maître » en classe démontrent bien l'importance de la présence de stratégies relationnelles efficaces chez l'enseignant (Bressoux, 2012). Ces stratégies relationnelles offrent à l'enseignant des outils pour l'aider à prendre en charge ses responsabilités liées à la gestion des relations en classe (Paterson, 2012).

1.4. L'apprentissage coopératif et la relation pédagogique de coopération

Les étudiants issus de la réforme au secondaire ont expérimenté des approches pédagogiques participatives qui favorisent leur collaboration en classe. Au cégep de l'Outaouais, un groupe d'enseignants a expérimenté une approche de coopération pour mettre en place sa relation pédagogique avec succès.

Il semble que la coopération en classe produit de meilleurs résultats que la compétition (Altet, 2007), mais l'école a une tradition fortement enracinée dans un mode de compétition où s'instaure la concurrence au sein du groupe. En fait, la compétition ne couronne que bien peu de gagnants et suscite beaucoup de perdants. Or, à l'école, institution démocratique ouverte à tous, les efforts sont mis, par l'ensemble des acteurs, sur la réussite de tous les étudiants, ce qui est nettement à l'opposé d'une approche basée sur la compétition où, par définition, la réussite de l'un repose sur la défaite de l'autre. Plusieurs recherches ont comparé les effets d'une approche coopérative à une approche compétitive ou individuelle (Johnson et Johnson, 1998, 1999). Il semble que la structure d'apprentissage coopératif aide l'élève à développer, à un niveau plus élevé, sa faculté de raisonner et elle lui permet de générer un plus grand nombre d'idées et de solutions nouvelles de même qu'une meilleure intégration des apprentissages. Par contre, la compétition peut avoir des

effets bénéfiques pour certaines tâches simples exigeant ce que certains appellent un *surapprentissage*.

1.4.1 L'apprentissage coopératif

Plus de 750 recherches réalisées depuis les années 1970 au Canada, aux États-Unis, en Australie, au Royaume-Uni et en Israël montrent l'efficacité de l'apprentissage coopératif (Howden et Kopiec, 1999). C'est pourquoi il existe des programmes d'apprentissage coopératif (Arcand, 2014; Howden et Kopiec, 2002; Rouiller et Howden, 2010) qui permettent aux étudiants d'accomplir une tâche en petits groupes tout en se donnant un but commun. D'ailleurs, plusieurs stratégies d'apprentissage y sont liées, entre autres les stratégies de coopération (Baudrit, 2005), le conseil de coopération (Jasmin, 1994), l'assemblée de classe (Gamble, 2002). La coopération est aussi mise en pratique en gestion de l'éducation entre les enseignants (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, 2007; Laporte, 1994; Paradis, 2006) et dans les modes d'organisation des institutions.

Il y a toutefois une différence entre, d'une part, la *relation pédagogique de coopération* mise en place entre l'enseignant et ses étudiants et, d'autre part, l'*apprentissage coopératif* (aussi nommée la *pédagogie de la coopération*) qui privilégie des stratégies d'apprentissage particulières qui favorisent la coopération et l'interdépendance positive entre les étudiants. La première implique la relation qui s'établit entre l'enseignant et son groupe d'étudiants, dans la manière de structurer la rencontre, de planifier les activités, de s'entendre sur la cible commune et le partage des ressources, tandis que la seconde s'intéresse à la manière d'apprendre des étudiants, à leur façon d'entrer en relation avec les savoirs en collaboration avec les collègues-étudiants de la classe. En apprentissage coopératif, les étudiants développent entre eux seuls une relation de coopération; dans la relation pédagogique

de coopération, l'enseignant est étroitement associé à la démarche et en contrôle le déroulement et l'évolution.

La plupart des recherches sur *l'apprentissage coopératif* accentuent le volet didactique. Elles s'intéressent au rapport aux savoirs des étudiants par l'utilisation d'approches qui impliquent de travailler en équipe avec les collègues de la classe (Baudrit, 2005; Connac, 2009; Daniel, 1996; Jasmin, 1994; Jollivet-Blanchard et Blanchard, 2004; Gamble, 2002; Howden et Kopiec, 1999; Johnson et Johnson, 1999; Thousand, Villa et Nevin, 1998). Ces études s'intéressent aux stratégies mises de l'avant par l'enseignant pour développer chez l'élève des habiletés de travail en équipe, la confiance en soi, l'autonomie, pour aboutir enfin à l'engagement et à la responsabilisation au sein de l'équipe. Cette stratégie plutôt centrée sur l'étudiant amène celui-ci à mieux se connaître comme étudiant, à confronter ses limites avec lui-même et avec ses pairs. Le travail en équipe avec ses collègues l'expose à la critique et développe en lui un engagement et une responsabilité face à ses partenaires. Ce volet s'intéresse beaucoup à l'apprentissage de l'étudiant, à sa manière d'apprendre et de s'émanciper.

L'apprentissage coopératif s'articule autour de comportements sociaux et d'un contexte où la confiance et l'acceptation des autres règnent (Howden et Kopiec, 1999). Les valeurs véhiculées (Howden et Kopiec, 2002, p.12) par cette approche sont l'ouverture aux autres, la confiance au processus, le droit à l'erreur, l'égalité, l'entraide entre étudiants, la solidarité, l'engagement et le plaisir.

L'apprentissage coopératif est bien documenté (Daniel, 1996; Gamble, 2002; Howden et Martin, 1997; Johnson et Johnson, 1999; Slavin, 1990; et Thousand, Villa et Nevin, 1998). Il s'inspire des principes de la coopération qui développe chez les étudiants une interdépendance positive au sein de groupes restreints, où ils sont à la fois responsables de leur travail et de celui du groupe, et où ils ont la possibilité de

s'exprimer et d'étudier ensemble la matière (Baudrit, 2005). Selon ce dernier, l'utilisation de l'apprentissage coopératif en groupes restreints maximise l'égalité des chances de réussite en éducation. Ce cadre d'apprentissage favorise, de plus, l'établissement d'une image de soi positive. Les étudiants en apprennent, en effet, beaucoup sur eux-mêmes. Cette approche les place dans une démarche de compréhension de leurs gestes et de réflexion sur leurs actions. Une des particularités de l'apprentissage coopératif est le fait que les étudiants sont amenés à travailler étroitement ensemble en gardant en tête le principe de l'interdépendance et du soutien mutuel.

L'apprentissage coopératif s'inspire des mêmes fondements que ceux proposés pour la mise en place d'une relation pédagogique de coopération, mais les intentions sont différentes. La première vise un apprentissage coopératif, elle est centrée sur les étudiants; la deuxième cible une relation de coopération entre l'enseignant et ses étudiants, elle s'intéresse aux gestes de l'enseignant et à sa manière de diriger la relation.

La différence importante entre ces deux concepts est que pour utiliser l'apprentissage coopératif, l'enseignant doit enseigner à ses étudiants comment utiliser les modes d'apprentissage coopératif, comment travailler en équipe, comment considérer l'autre comme un allié dans son apprentissage, comment créer une interdépendance positive entre les étudiants (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Apollonia et Howden, 1996), tandis que dans la relation pédagogique de coopération qui s'établit entre l'enseignant et son groupe, l'étudiant n'a pas à apprendre à coopérer avec son enseignant. Dans la relation pédagogique de coopération, l'enseignant agit de manière à structurer la relation pour permettre à l'étudiant de coopérer, de s'engager dans son projet d'apprentissage.

1.4.2 La relation pédagogique de coopération

Le développement de la relation pédagogique de coopération par l'enseignant n'exige pas de placer les étudiants dans le modèle de l'apprentissage coopératif. L'enseignant peut faire appel à d'autres stratégies d'apprentissage tout en gardant en place la relation pédagogique de coopération. Par exemple, le groupe-classe peut décider d'atteindre ses objectifs d'apprentissage par une stratégie comme la création d'un portfolio individuel ou la participation à un exposé magistral. Le groupe ne sera pas, dans cette situation, en apprentissage coopératif, mais il aura tout de même établi un partenariat avec son enseignant dans une relation pédagogique de coopération en définissant les responsabilités de chacun et le but à atteindre.

Quand l'enseignant établit sa relation pédagogique de coopération, il ne dit pas nécessairement à ses étudiants : « Voici, je vais utiliser, pour entrer en relation avec vous, des stratégies relationnelles de coopération. » Il les utilise tout simplement et s'ajuste en fonction de l'effet qu'il produit sur ses étudiants. Cet enseignant n'est pas obligé d'utiliser des stratégies d'apprentissage coopératif; il peut avoir une relation pédagogique de coopération et choisir des stratégies d'enseignement variées selon les besoins.

Plusieurs études se sont penchées sur les modes d'interaction en classe et les pratiques enseignantes, comme les nombreux travaux d'Altet (1994, 2002, 2007) et de Tardif et Lessard (1999), mais aucune ne porte précisément sur la *relation pédagogique de coopération*, c'est-à-dire sur la façon dont l'enseignant interagit avec les étudiants en fonction d'un but commun - la réussite - mais aussi en fonction du développement des responsabilités de l'étudiant et du respect des intentions de chacune des parties. Dans un rapport relationnel de coopération, la relation qui se construit entre l'enseignant et ses étudiants offre des éléments d'une interdépendance positive et de responsabilité individuelle.

Les études qui portent sur la *relation pédagogique* de l'enseignant avec ses étudiants (Capra et Arpin, 2002; Chabanne et Dezutter, 2011; Chassé, 2006; Marsollier, 2004; Nonnon, 2005, Weigand et Hess, 2007) s'intéressent à la façon dont l'enseignant entre en relation avec ses étudiants sans mentionner une intention de coopération.

Avant même de franchir le pas de la porte de la classe, l'état d'esprit dans lequel l'enseignant se trouve, ses pensées, ses intentions influencent sa manière d'agir et le type de relation qu'il établira avec ses étudiants. Outre ses choix pédagogiques ou didactiques, la rencontre, sa manière d'entrer en relation avec l'autre peut sembler un phénomène naturel auquel il n'est pas nécessaire de s'arrêter, mais ce n'est pas le cas. Cette prise de contact, cette manière d'établir une relation avec l'autre et le groupe, constitue un phénomène complexe qui nécessite réflexion et stratégies (Ménard, St-Pierre, 2014).

Les stratégies de coopération que sont la mise en commun des attentes, des rôles de chacun et la mise en place d'un but commun semblent favoriser la participation des étudiants et le développement de leur engagement (Lavoie, Drouin, Héroux, 2012)

Il n'y a pas d'écrits scientifiques sur la relation pédagogique de coopération en classe au collégial, ni sur ses stratégies spécifiques de mise en œuvre et de maintien. Le modèle d'interaction professionnelle proposé par St-Arnaud (1995, 2003) semble être une alternative intéressante, un groupe d'enseignants du cégep de l'Outaouais peut en témoigner, mais ce modèle et ses stratégies particulières de mise en place et de maintien en classe d'une relation pédagogique de coopération restent à documenter pour qu'ils soient adaptés au contexte de l'enseignement collégial.

1.5 Une expérience positive de mise en place d'une relation de coopération

Au cégep de l'Outaouais, un groupe d'enseignants a voulu être accompagné pour améliorer leurs stratégies relationnelles en classe. Ils avaient la volonté de devenir plus efficaces, dans le sens qu'ils voulaient être capables de faire participer les étudiants, de les rendre actifs et enthousiastes en classe. Ils ont voulu s'approprier le cadre de référence du modèle d'interaction professionnelle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003) pour amener les étudiants à participer en classe. Ce groupe d'enseignants a étudié pendant une année le modèle de St-Arnaud (2003) avec l'aide de deux professeurs de l'Université du Québec en Outaouais dans le cadre d'une formation créditée de deuxième cycle en éducation.

1.5.1 Le modèle d'interaction professionnelle

Le modèle de St-Arnaud (1995, 2003) est inspiré des travaux d'Argyris et Schön (1974) et de Rogers (1972). Ce cadre de référence issu du domaine de la psychologie offre des pistes relationnelles pertinentes pour les professionnels des différentes disciplines liées au domaine des relations humaines, par exemple, pour les infirmières, les médecins, les psychologues, les enseignants, les conseillers pédagogiques ou les travailleurs sociaux. L'enseignant qui veut utiliser ce modèle relationnel en classe doit d'abord se l'approprier adéquatement s'il veut s'en inspirer dans sa manière de mettre en place sa relation pédagogique.

L'avantage de s'intéresser au modèle de St-Arnaud (1995) est qu'il propose au professionnel une démarche unique et très structurée qui aide le praticien à bien gérer ses interactions, à en être conscient en cours d'action pour s'ajuster le cas échéant; c'est ce qui a été apprécié par le groupe d'enseignants du cégep de l'Outaouais qui a expérimenté ce modèle. Le modèle comprend six dimensions qui servent de toile de

fond aux stratégies relationnelles et elles peuvent être transférées dans le contexte de l'enseignement collégial.

- L'évaluation : permet aux enseignants d'observer l'effet qu'ils produisent chez leurs étudiants, d'y être attentifs et d'en tenir compte pour s'ajuster et s'autoréguler au besoin.
- La structure de la relation : permet aux enseignants de prendre conscience de la forme que prennent leurs structures relationnelles et de se questionner à leur sujet : sont-ils en structure relationnelle de pression, de service ou de coopération?
- La technique : explore les modes de communication entre l'enseignant et sa classe. Quatre canaux de communication sont proposés en alternance (réception, facilitation, entretien de la relation et information sur le contenu).
- La gestion du processus : permet aux enseignants de garder leur attention sur le processus relationnel tout au long de la rencontre, de prendre le temps de préparer le terrain de la rencontre, d'être attentifs aux limites relationnelles en cours de rencontre et de s'assurer de la bonne marche des interactions jusqu'à la fin du cours.
- Le changement : permet aux enseignants de gérer les changements qui se présentent à eux en cours de rencontre : le changement en classe est d'abord pédagogique (l'apprentissage), mais il peut être aussi personnel, interpersonnel, institutionnel ou social.
- Le cadre d'analyse : permet aux enseignants de ne pas oublier qu'ils sont imprégnés de valeurs qui influencent leur manière d'agir en classe et à partir desquelles ils portent des jugements personnels, culturels ou professionnels sur les situations qui se présentent à eux en cours de rencontre en classe.

Le modèle d'interaction professionnelle proposé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009) offre aux enseignants des outils relationnels pertinents à explorer en classe. Tel que mentionné, ce modèle n'a pas été étudié spécifiquement pour la situation de classe; seuls quelques exemples sont disponibles dans la littérature à ce sujet (St-Arnaud, 1992). Une connaissance approfondie de l'utilisation de ces principes directement en classe avec un groupe d'étudiants du collégial reste à construire.

1.5.2 Expérience réussie de mise en place du modèle de St-Arnaud

Le groupe d'enseignants du Cégep de l'Outaouais, qui a reçu une formation sur ce modèle relationnel, a pu expérimenter en classe les stratégies relationnelles proposées par le modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003). Grâce à cette formation et les sessions suivantes, ils étaient très enthousiastes et sentaient qu'ils avaient en main des outils relationnels exceptionnels qui leur permettaient de se sortir de situations difficiles, en tout temps. Ils arrivaient enfin à mettre en place une relation pédagogique de coopération, dans le sens qu'ils arrivaient à dialoguer avec les étudiants, à établir un but commun, à se concerter avec eux dans les limites des rôles de chacun qu'ils déterminaient ensemble. Ils réussissaient à rendre les étudiants actifs en classe. En cours de session, ils arrivaient aussi à maintenir cette relation de coopération en utilisant des stratégies relationnelles inspirées du modèle de St-Arnaud (2003). Les enseignants étaient très reconnaissants des bienfaits et du succès relationnel qu'ils observaient en classe. Ils s'exprimaient sur le bien-être qu'ils ressentaient à enseigner au collégial, sur la place qu'ils arrivaient à prendre en classe pour établir un climat de confiance.

Face à cet enthousiasme, le Service de recherche et de développement pédagogique du Cégep de l'Outaouais s'interrogeait sur ce qui se passait en classe chez ces enseignants : comment arrivaient-ils à mettre en place la relation de coopération? Car les autres enseignants qui n'avaient pas reçu la formation demandaient à la recevoir et

à connaître ces stratégies relationnelles de coopération puisqu'elles semblaient offrir plusieurs avantages pour faire participer les étudiants avec enthousiasme et même pour améliorer la persévérance scolaire.

Comme ce modèle de St-Arnaud, dans la littérature, ne propose pas de stratégies relationnelles de coopération pour la classe, les enseignants formés semblaient avoir *adapté* le modèle afin de l'intégrer dans leur pratique. Ainsi, pour offrir une formation aux autres enseignants et pour comprendre ce phénomène, il semblait essentiel d'aller observer en classe quelles étaient les stratégies mises en place par les enseignants formés au modèle de St-Arnaud (2003, 2009) pour favoriser la coopération des étudiants.

1.6 La question et les objectifs de la recherche

La question de recherche retenue est la suivante :

Comment se font la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de « coopération » par un enseignant du collégial qui a reçu une formation sur l'interaction professionnelle selon le modèle de St-Arnaud (2003) et qui tente de l'appliquer dans les interactions du couple apprentissage-enseignement en situation de classe?

Le postulat à la base de cette recherche est le suivant :

L'enseignant du collégial peut s'inspirer du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) dans sa manière d'entrer en relation avec son groupe d'étudiants pour favoriser la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération.

Ce postulat est une représentation, admise de façon explicite, du système de pensée à l'origine de cette recherche multicas et partagée par l'ensemble des acteurs de cette recherche.

Objectif général

Comprendre le processus de mise en place et de maintien par l'enseignant, en classe au collégial, d'une relation pédagogique de coopération en s'inspirant du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009).

Objectifs spécifiques

- Dégager les stratégies, ainsi que les éléments essentiels particuliers à la mise en place et au maintien, par l'enseignant, d'une relation pédagogique de coopération en classe.
- Clarifier les conditions facilitant la mise en œuvre d'une relation pédagogique de coopération par l'enseignant en classe.
- Identifier les limites gênant la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération par l'enseignant en classe.

L'objectif général couvre l'ensemble du processus de la mise en œuvre de la relation pédagogique de coopération.

Le premier objectif spécifique porte sur les caractéristiques à dégager pour mieux comprendre ce qui se passe au moment où l'enseignant met en place sa relation pédagogique de coopération, dans la manière dont il structure sa relation de coopération. Comment réagit-il? Quelles sont ses stratégies particulières? Ses intentions? Quels sont ses mécanismes d'autorégulation en cours d'action? Quels sont les processus cognitifs ou métacognitifs qui guident ses actions de coopération?

Le deuxième objectif spécifique porte sur les conditions, les exigences essentielles au succès d'une mise en place et du maintien de cette relation pédagogique de coopération dans le contexte de la classe où toute intervention est inédite.

Le troisième objectif spécifique clarifie les limites associées à une pareille mise en place. Il sera possible, ainsi, de savoir quelles sont les difficultés rencontrées qui empêchent la mise en place de la relation pédagogique de coopération.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

LA RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION

Le présent projet de recherche porte sur la compréhension du processus de mise en place et du maintien par l'enseignant, en classe au collégial, d'une relation pédagogique de coopération qui s'inspire du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003 et 2009). Plusieurs concepts y sont abordés, d'abord le concept de relation pédagogique avec ses différentes composantes, plus particulièrement la composante relationnelle au cœur de cette recherche. Ensuite, les notions de structures relationnelles et de coopération sont abordées. Le modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, p. 19) est proposé comme « démarche structurée visant à rendre l'action de l'enseignant consciente, autonome et efficace. »

La première partie du chapitre propose une réflexion sur la notion de relation pédagogique afin de situer les différentes perspectives et composantes de ce concept.

2.1 Perspective historique : une relation pédagogique qui s'inscrit dans une conception humaniste de l'éducation

Les différentes manières de créer une relation entre l'enseignant et ses étudiants ont fait l'objet d'une attention particulière depuis les Grecs anciens. Elles sont d'ailleurs encore « d'une étonnante actualité par certaines de leurs conceptions éducatives. » (Gauthier et Tardif 2005, p. 9). Fondateurs de la civilisation occidentale, les Grecs anciens considèrent l'humain comme un être ouvert et ils le placent au centre du discours. Ils lui confèrent ainsi une valeur intrinsèque. C'est la naissance de la démocratie, qui accorde en quelque sorte aux hommes la possibilité de décider ensemble, de discuter entre eux de même que de développer l'argumentation et la logique. C'est d'ailleurs cette approche à la fois humaniste et démocratique qui inspire cette recherche. On donne alors la parole aux étudiants, en valorisant leur présence et en leur accordant toute la place qui leur revient dans les échanges pédagogiques.

Déjà, à l'époque de Socrate (470-399 av. J.C.), le maître refuse l'amour de ses disciples pour le déplacer vers un autre objet, l'amour de la connaissance, de la sagesse (Gauthier, 2005). Ainsi, Socrate avait développé avec ses disciples, qui se révélaient peu nombreux, une relation d'échange dialogique. En se promenant sur la place publique, Socrate engageait la discussion avec qui le voulait bien. Son postulat était que, ne sachant rien lui-même, il ne transmettait rien. Sa posture était davantage d'apprendre que d'enseigner. Les rôles « éducateur-éduqué » étaient inversés. Il s'intéressait davantage à l'autre, à ce que « l'autre pensait savoir, à ses certitudes, à ses croyances, à ses connaissances » (Gauthier, 2005, p. 28).

Cette forme d'interaction, qu'il nommera la maïeutique, consiste en un processus permettant à l'étudiant de se responsabiliser et d'être autonome pour mieux apprivoiser ses façons de faire pour apprendre. Les questions de Socrate amenaient le

disciple à réfléchir, à construire lui-même ses connaissances à partir de ce qu'il était profondément. Selon les sophistes, être éduqué, c'est savoir penser et savoir parler.

L'influence qu'ont eue les Grecs anciens sur les modes d'interaction ne fait aucun doute. Ils ont mis en lumière l'importance de la relation qui s'établit entre le maître et son disciple dans la construction de ses savoirs. Vingt-deux siècles plus tard, Jean-Jacques Rousseau voudra, tout comme Platon, refaire le monde par les voies de l'éducation (Tardif, 2005). Selon Rousseau, l'éducateur forme l'élève en harmonie avec son milieu, il doit respecter l'évolution de l'élève et l'inciter à apprendre; ainsi l'apprentissage doit venir de l'expérience des choses et non de la connaissance des mots. Cette conception du rapport « enseignant-étudiant », tel que le décrit Rousseau, ne sera reprise qu'au début du XX^e siècle, pavant la voie au courant de l'éducation nouvelle, toile de fond de cette recherche. Dans cette perspective, l'apprentissage est conçu de façon holistique en reconnaissant que la responsabilité du processus est entre les mains des étudiants qui doivent construire leurs connaissances. Encore aujourd'hui, comme ce sont les enseignants qui ont la tâche d'aider les étudiants à faire des apprentissages (St-Pierre, 2007), ils se trouvent à interagir avec eux et ainsi à développer une relation pédagogique du partage.

Selon Gauthier et Tardif (2005), plusieurs penseurs, dont Maria Montessori, Alexander S. Neill, Célestin Freinet, Carl Rogers, Paulo Freire expérimenteront des approches pédagogiques nouvelles centrées sur l'apprentissage et préoccupées par la présence d'une interaction dynamique entre l'enseignant et l'étudiant ou le groupe d'étudiants. D'ailleurs, les orientations de la pédagogie de Freinet (1982) sont centrées sur l'enfant et fondent leurs pratiques sur la responsabilité individuelle et collective, la coopération et l'entraide, l'autonomie, l'expérimentation, la communication et la personnalisation des apprentissages.

Ainsi, d'une relation dialogique socratique à une relation centrée sur l'étudiant, le rapport qui existe entre l'enseignant et ses étudiants est, depuis toujours, au cœur des préoccupations et des discussions des grands penseurs. Les pédagogies inspirées de Freinet (1982), de Freire (2006) et de Rogers (1972) notent l'importance pour l'enseignant de coopérer avec ses étudiants, de les aider à prendre des responsabilités et à être autonomes et actifs dans leurs apprentissages. Freinet (1982) faisait l'éloge des avantages de la coopération en salle de classe pour donner à l'élève la possibilité d'agir et d'être actif dans ses apprentissages et aussi pour faire évoluer les classes vers la démocratie. Il mentionne l'importance du rapport relationnel de coopération entre l'enseignant et ses élèves et propose de rendre leurs rapports plus souples et moins hiérarchiques en donnant à l'élève la possibilité de s'exprimer sur sa perception de l'éducation.

Un court survol de cette longue période permet de reconnaître les parcours relationnels qui se sont établis, entre l'enseignant et ses étudiants, depuis l'époque des Grecs anciens (voir l'Appendice A pour une description plus complète).

Ce parcours historique démontre que la pédagogie nouvelle a essayé de prendre sa place et elle le fait encore de plus en plus par les réformes pédagogiques qui ont cours dans divers pays et par un certain intérêt porté sur les approches relationnelles de coopération.

2.2 Les conceptions de la relation pédagogique

Différents courants existent en éducation, tels que le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et l'humanisme. Ceux-ci fournissent à l'enseignant un cadre de référence différent dans la manière d'orienter la construction de la relation pédagogique.

Dans une perspective béhavioriste, l'enseignant s'intéresse davantage à la structuration des objets d'apprentissage qu'à la relation qu'il établit avec ses étudiants. L'enseignant est centré sur l'organisation des contenus à faire apprendre, sur leur découpage en objectifs opérationnels et en unités d'apprentissage distribués dans le temps et enseignés de manière à ce que chaque étudiant obtienne les bonnes réponses. Ce sont les résultats qui comptent et non le processus pour y arriver (Raymond, 2006). Dans cette perspective, la créativité et le sens critique sont peu valorisés.

Dans une perspective cognitiviste, l'enseignant s'intéresse au processus de traitement de l'information de l'étudiant, à ses stratégies d'apprentissage (Ménard et St-Pierre, 2014). Ainsi, l'enseignant établit un rapport relationnel qui l'incite à questionner ses étudiants sur leurs représentations, sur leur compréhension des objets à l'étude, sur leurs connaissances antérieures de l'objet à l'étude. Dans cette perspective, l'enseignant intervient fréquemment; il peut être un médiateur entre les savoirs et les étudiants.

Dans une perspective constructiviste (Ménard et St-Pierre, 2014), l'enseignant crée des situations d'apprentissage qui permettent aux étudiants, par leur action, d'acquérir des connaissances. L'étudiant construit ainsi ses connaissances à travers une activité en situation. En conséquence, le savoir n'est pas transmis passivement, il est construit par l'étudiant qui apprend à partir de situations proposées par l'enseignant.

Les constructivistes s'intéressent, tout comme le font les humanistes, à l'aspect humain de l'apprentissage, au fait que l'étudiant est un récepteur actif de l'information qu'il reçoit ou un créateur de connaissances, à la différence des béhavioristes plus axés sur la mémorisation des savoirs et sur la reproduction observable de comportements semblables pour tous.

Dans une perspective humaniste, la relation pédagogique est d'abord centrée sur la relation interpersonnelle. Dans cette perspective, l'enseignant n'est pas seulement humaniste par conviction, il le devient pour donner aux jeunes de sa classe les outils de leur autonomie (Rogers, 1972). La présente recherche s'intéresse à la connaissance de cet aspect humaniste de l'enseignant, à ses manières d'agir et de réagir quand il est dans cette posture pour accompagner ses étudiants vers la réussite de leurs cours.

Dans la perspective humaniste, le rôle de l'enseignant est celui du facilitateur qui donne à ses étudiants la possibilité de devenir responsables de leurs apprentissages. Il établit sa relation pédagogique en se centrant sur le groupe et sur chacun de ses étudiants. Ainsi, avec l'application d'un tel type de relation pédagogique centré sur l'étudiant, l'enseignant découvre, au fur et à mesure qu'il rencontre le groupe, à qui il a à faire. Pour connaître ses étudiants, il instaure un dialogue avec eux, afin de dégager ensemble les avenues pour répondre à leurs besoins d'apprentissage. Dans une approche humaniste, l'enseignant doit constamment s'adapter à la réalité particulière du moment, car le groupe évolue selon son rythme propre et celui-ci ne peut être déterminé à l'avance.

Carl Rogers (1972) s'est montré un critique sévère face au béhaviorisme. Selon lui, l'apprentissage engage l'élève totalement comme personne, car il est le centre de son monde qui est continuellement en changement et il réagit à l'environnement tel qu'il le perçoit. L'actualisation de la personne constitue un enjeu plus important que la matière comme telle. Bien présentés, les objets d'apprentissage deviennent des occasions uniques de se développer personnellement. Ces deux perspectives (humaniste et behavioriste) se trouvent en opposition, l'une étant centrée sur l'objet à apprendre et son résultat et l'autre sur la personne qui apprend et son cheminement personnel propre. D'ailleurs, selon Houssaye (2007), la posture humaniste se situe, dans le triangle pédagogique, sur l'axe du *processus-former*. Sur cet axe, l'enseignant met l'accent sur la formation humaine et sur la socialisation. La perspective

béavioriste se situe plutôt autour des savoirs en mettant l'accent sur l'organisation des contenus à faire apprendre.

À cet égard, Yves St-Arnaud (2004), psychologue de formation, influencé par le courant humaniste de Rogers (1972), s'intéresse au développement de la personne et plus particulièrement aux relations interpersonnelles dans le domaine professionnel, dont l'éducation. Il fait un lien entre la posture humaniste et l'effet de cette posture relationnelle sur l'apprentissage. Il mentionne l'importance de tenir compte des composantes subjectives de la personne qui auront un effet sur son comportement et sur la capacité d'actualisation de la personne. Selon St-Arnaud (2004, p. 165), le processus d'actualisation de la personne semble possible « dans la mesure où des conditions favorables guident l'interaction de la personne avec son environnement », d'où l'importance d'accorder une attention particulière au type de relation qui s'établit entre l'enseignant et son groupe classe. De plus, St-Arnaud (2004, p. 14) fait le lien entre le concept d'actualisation de soi (l'apprentissage) et le processus de changement. L'individu ne s'actualise pas nécessairement en suivant un processus où toutes ses expériences s'enchaînent harmonieusement. Il vit des adaptations aux différentes circonstances de son environnement, il rencontre des succès et des échecs, il vit un processus de changement continu et a intérêt à être guidé. L'enseignant peut devenir, s'il prend conscience de son rôle de facilitateur, un accompagnateur de premier choix en salle de classe pour aider l'étudiant à vivre ce processus de changement qui mène à l'apprentissage.

La présente recherche s'intéresse au développement d'une relation pédagogique influencée par une approche humaniste. Dans cette perspective, la personne est libre et respecte l'autre dans ses choix. Pour Rogers (1972), figure dominante de la psychologie humaniste, le seul vrai apprentissage engage l'élève totalement comme personne. L'un des principes fondamentaux de l'approche humaniste veut que l'individu soit au centre de son propre monde, continuellement en changement, dans

lequel il réagit à l'environnement tel qu'il le perçoit. Le comportement est alors une tentative de la personne de satisfaire ses besoins et de développer l'affirmation de soi.

Selon cette approche, l'enseignant devrait porter une attention chaleureuse, positive et réceptive à son étudiant (Poeydomenge, 1984). La notion de respect de l'autre, comme une entité unique qui a droit à sa place, est au cœur de l'approche relationnelle du présent projet de recherche. L'enseignant peut traduire cette considération par des gestes, par exemple par un accueil chaleureux empreint de sollicitude pour celui qui est là, présent devant lui avec tout le potentiel qui lui est propre, avec ses appréhensions et ses espoirs. Ainsi, l'enseignant est authentique lui aussi, sensible à ce qu'il vit et attentif à l'autre. Cette attitude de la part de l'enseignant offre à l'autre l'occasion d'être lui-même et de s'affirmer en prenant la place qui lui revient.

Les enseignants qui participent à cette recherche sur la coopération en classe tentent d'afficher cette attitude d'ouverture à l'autre. Influencés par la posture humaniste de Rogers (Rogers, 1972), ils deviennent des facilitateurs. L'école étant, à la base, un lieu d'expression, il appartient donc à l'enseignant de jouer son rôle pour aider l'étudiant à s'exprimer et à prendre sa place, celle qui lui revient.

L'étudiant apporte avec lui en classe sa curiosité débordante et toute son énergie physique, ce qui peut rendre imprévisible la relation qui s'établit entre l'enseignant et lui-même. À titre d'exemple, même si l'enseignant connaît bien son programme, les savoirs à enseigner et ses étudiants, toutes les situations relationnelles qui se présentent ne peuvent se planifier. Elles sont, en quelque sorte, spontanées et inattendues dans le sens que les dialogues ne sont pas écrits à l'avance. L'enseignant peut donc devenir perplexe face à certaines répliques de ses étudiants et ne pas savoir comment agir ou répondre. Ses compétences relationnelles sont alors mobilisées pour l'amener à réagir adéquatement aux imprévus en cours d'enseignement. Un

enseignant qui développe sa capacité de réfléchir à ses façons d'agir et à l'effet que ses répliques suscitent chez ses étudiants sait probablement mieux identifier ce qui se passe en classe en temps réel et il peut réagir en conséquence (Tardif, Borges et Malo, 2012).

Les valeurs véhiculées par cette approche humaniste sont la congruence (accord avec soi-même et authenticité), la considération (attention positive à l'autre) et l'empathie (faculté de se mettre à la place d'autrui pour percevoir ce qu'il ressent et comprendre son cheminement intérieur) (Chalvin, 2012, p. 139).

Une approche humaniste permet à l'enseignant de jouer son rôle de facilitateur, de créer une ambiance de liberté et de compréhension mutuelle, ce qui ne veut pas dire de tout laisser faire par les étudiants. Au besoin, l'enseignant doit intervenir pour éviter les conflits ou la discorde, car cela fait partie de ses responsabilités de chef de groupe. Grâce à sa capacité d'écoute et à sa disposition à réfléchir en cours d'action, il saura aider le groupe à cerner les difficultés, à les exprimer et à les résoudre au fur et à mesure qu'elles surviennent. Les compétences relationnelles de l'enseignant l'aideront à garder le contrôle tout en laissant un certain espace à ses étudiants. Une saine gestion des situations en classe permettra de garder l'équilibre nécessaire à l'apprentissage et à l'engagement de chacun.

2.3 La relation pédagogique

La relation pédagogique désigne une construction de comportements et elle « suppose un ensemble cohérent d'actions entreprises par l'enseignant qui ont pour résultantes l'apprentissage. » (Postic, 2001, p. 19). Selon Weigand et Hess (2007, p. 1), la relation pédagogique se définit comme « l'ensemble des phénomènes d'échange, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés ».

Le terme « relation » est, selon les dictionnaires étymologiques de Baumgartner et Ménard (1996) et Dubois et Mitterand (1998), emprunté (depuis l'année 1220) au latin *relatio*. Tiré du verbe *referre*, pour désigner l'action de reporter ou de rapporter, ce nom a, à partir du 1^{er} siècle, la valeur juridique de « témoignage, rapport » et la valeur logique de « lien entre deux choses ».

En retraçant l'origine étymologique du mot « pédagogique », il ressort que son usage, depuis 1610 (Baumgartner et Ménard, 1996), emprunte au terme grec *paidagôgikos*. Il tire donc son origine du mot « pédagogue » qui, pour sa part, est emprunté depuis Oresme (1370-1372) au latin *paedagogue*. Il est lui-même emprunté du grec *paidagôgos*, qui prenait le sens d'« esclave chargé de conduire les enfants à l'école » et de « précepteur ». Au sens propre de « qui conduit les enfants », le mot est composé de *pais*, *paidos*, « enfant » (pédiatre), de *agôgos*, « qui conduit » et de *agein*, « conduire, mener », qui correspond au latin *agere* (agir). Ainsi, le mot « pédagogique » semble relié à la relation directe entre l'adulte et l'étudiant, dans le sens d'une personne qui en conduit une autre.

2.3.1 La perspective axiologique et les composantes de la relation pédagogique

La perspective axiologique cible les trois grandes finalités de la relation pédagogique: former, faire apprendre et instruire (Marsollier, 2004). La relation devient un ferment, un ciment. La relation pédagogique est en effet à la fois relation entre des personnes (interactions) et relation aux savoirs, c'est-à-dire qu'à travers cette relation se construit, pour l'élève, une partie de son rapport au monde et à lui-même (Lerbet, 1995).

En classe, l'interaction pédagogique se vit d'une manière différente par l'enseignant et par ses étudiants. Pour le premier, il s'agit d'une interaction professionnelle construite, correspondant en partie à ses intentions et à ses compétences disciplinaires,

alors que pour l'étudiant, il s'agit d'une interaction sociale à l'intérieur de laquelle une gamme de rôles plus ou moins définis sont possibles (Bouchard, 1998). Il convient donc de mettre en place une relation pédagogique efficace entre l'enseignant et ses étudiants.

La relation pédagogique s'élabore en amont de l'apprentissage et pendant celui-ci (Chabanne et Dezutter, 2011). Certains auteurs appellent cette relation le « triangle sujet – objet – agent » ou le « triangle étudiant –enseignant – savoirs » (Boumard, 2011; Houssaye, 2007; Legendre, 2005; Pratt, 1998). Dans cette perspective, la situation pédagogique paraît s'articuler autour de trois pôles : l'étudiant – l'enseignant – les savoirs (figure II.1).

Ces trois pôles du triangle pédagogique de la figure II.1 sont reliés entre eux par trois types de processus (Houssaye, 2007; Pratt, 1998) :

- à la base du triangle de la figure II.1, le lien qui unit le pôle de l'étudiant à celui de l'enseignant réfère au processus « former » qui amène l'enseignant à former l'étudiant et à établir ainsi une *relation de formation* ;
- à la droite du triangle de la figure II.1, le lien qui unit le pôle de l'étudiant à celui des savoirs est appelé le processus « apprendre » qui amène l'étudiant à développer des mécanismes de construction de ses connaissances. Ce processus permet la mise en place, entre les étudiants et les savoirs, de la *relation d'apprentissage* ;
- à la gauche du triangle de la figure II.1, le lien qui unit le pôle de l'enseignant à celui du savoir constitue le processus « enseigner ». En effet, l'enseignant étant l'expert du contenu, il connaît la matière pour l'enseigner et répondre efficacement aux questions des étudiants. Ce processus permet la mise en place entre l'enseignant et ses étudiants de la *relation d'enseignement* ;

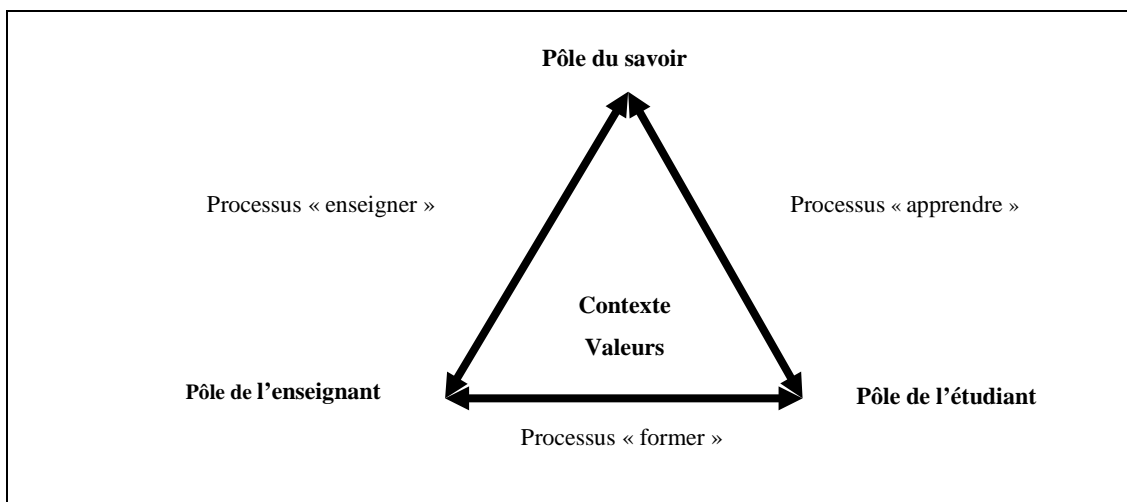


Figure II.1 Résumé des trois pôles du triangle pédagogique d'Houssaye (2007)

Le défi de l'enseignant est d'instaurer un équilibre ni stable ni instable, mais « métastable », entre les trois composantes du triangle. Selon Houssaye (2007), dans la pratique en classe, l'enseignant se positionne le plus souvent dans deux des trois types de processus; les enseignants sont rarement en équilibre entre ces trois pôles. Une connaissance des composantes du triangle pédagogique permet à l'enseignant de réfléchir à sa pratique et d'aspirer à un certain équilibre entre ces trois pôles.

Ce triangle pédagogique est également critiqué par son absence de contextualisation (Xypas, Fabre et Hétier, 2011), car il ne tient pas compte, selon ces auteurs, de toute la complexité des relations et du contexte de la classe. Boumard (2011, p. 49) mentionnait que « le triangle pédagogique est souvent réduit, dans ses utilisations pédagogiques à une dimension arithmétique ». Il mentionne qu'il ne voit pas comment il peut être possible d'établir un rapport aux savoirs puisque le savoir ne peut établir de relation. Selon Boumard (2011), cette forme triangulaire est déséquilibrée, car enseignant, étudiant et savoir ne peuvent être considérés de même niveau. Cette critique sera considérée dans le cadre de la présente recherche.

Ce concept de « triangle pédagogique » constitue depuis plusieurs années une référence de base pour comprendre les situations pédagogiques et est repris par plusieurs auteurs (Charlot (1997), De Vecchi (2007), Marsollier (2004)). Ce cadre de référence sera utile à la présente recherche pour l'étude des interactions qui composent la relation pédagogique de coopération.

2.3.2 Le concept d'interaction dans la relation pédagogique

La notion d'interaction est une notion centrale dans une démarche pédagogique. Le concept d'interaction se définit comme étant une « action réciproque » (De Villers, 2002, p. 798). L'interaction suppose la présence d'un groupe d'individus qui interagissent et qui s'influencent mutuellement sans ordre prescrit (Edmond et Picard, 1984).

Un mode d'interaction implique les différentes composantes de la communication verbale et non verbale et tout comportement, qu'il soit vocal, gestuel ou postural, comporte une valeur communicative. La prise de conscience de son propre mode d'interaction peut guider l'enseignant dans sa façon d'agir pour éviter la confrontation. Cette notion d'interaction entre le maître et ses étudiants a évolué depuis des siècles. Elle continue cependant d'être au cœur des préoccupations des enseignants (Sirois, 1997).

La relation entre deux individus se modifie sans cesse avec le temps. Elle n'est pas fixe, mais malléable (Watzlawick, 1972). C'est le rôle d'une personne responsable de déterminer le sens que peuvent prendre les interactions; ainsi c'est le rôle de l'enseignant de diriger ces interactions pour qu'elles soient efficaces.

D'un point de vue interactionnel, vivre ensemble c'est s'influencer réciproquement (St-Arnaud, 2009). Tout signal ou toute information implique une réaction, donc une

modification, un changement. En effet, au contact des gens, la personne évolue, s'instruit et change. Elle apprend à se comporter en s'adaptant aux contraintes qui surviennent.

Les difficultés de communication peuvent constituer un frein à l'évolution de la relation. Une relation peut devenir contre-productive lorsqu'une personne fait une erreur dans sa façon d'interagir. Par exemple, si elle s'entête à vouloir corriger un désaccord en s'exprimant encore plus sur des éléments de contenu plutôt qu'en parlant de la façon dont la relation s'est établie, elle risque de nuire à l'équilibre de celle-ci (Edmond et Picard, 1984). Mieux vaut alors s'entretenir sur la qualité de la relation plutôt que le contenu qui cause la controverse.

2.3.3 La relation pédagogique de coopération

Le concept de relation pédagogique « de coopération » n'est pas documenté comme tel dans la littérature. L'ajout du terme « coopération » lui donne un sens et oriente l'intervention pédagogique vers un but commun, vers un partage des ressources, vers une mise en valeur des compétences de chacun.

La relation pédagogique de coopération est composée d'une structure relationnelle de coopération. Le concept de « structure relationnelle » est utilisé pour nommer l'organisation des interactions prises en charge par l'enseignant. Legendre (2005, p. 1268) définit la structure comme un « ensemble de relations relativement stables entre des éléments d'un tout. »

Dans la présente recherche, le terme « structure » se définit comme une organisation des éléments qui forment le type de relation choisi par l'enseignant et ses étudiants dans une situation donnée. Comme illustrée à la figure II.2, la relation pédagogique mise en place par l'enseignant comporte une « structure relationnelle » qui elle-même

prend des formes différentes selon les intentions et la forme de pouvoir choisie par l'enseignant. Selon St-Arnaud (2003), la structure relationnelle peut être : de pression, de service ou de coopération.

À la lumière de ce que mentionne St-Arnaud (2003) lorsqu'il introduit le concept de structure relationnelle, il semble y avoir un rapprochement à faire entre ce concept de structure relationnelle à mettre en place entre l'enseignant et ses étudiants et la « relation de formation » du triangle pédagogique (Houssaye, 2007). Ainsi, quand il est question de « structure relationnelle », ce concept invite l'enseignant à s'intéresser au type de relation qui s'établit entre lui et ses étudiants. La bonne marche du cours nécessite de la part de l'enseignant de prendre en charge et de diriger le processus relationnel tel que proposé par St-Arnaud (2003), et cette prise en charge peut se faire de différentes façons : en pression, en service, en coopération.

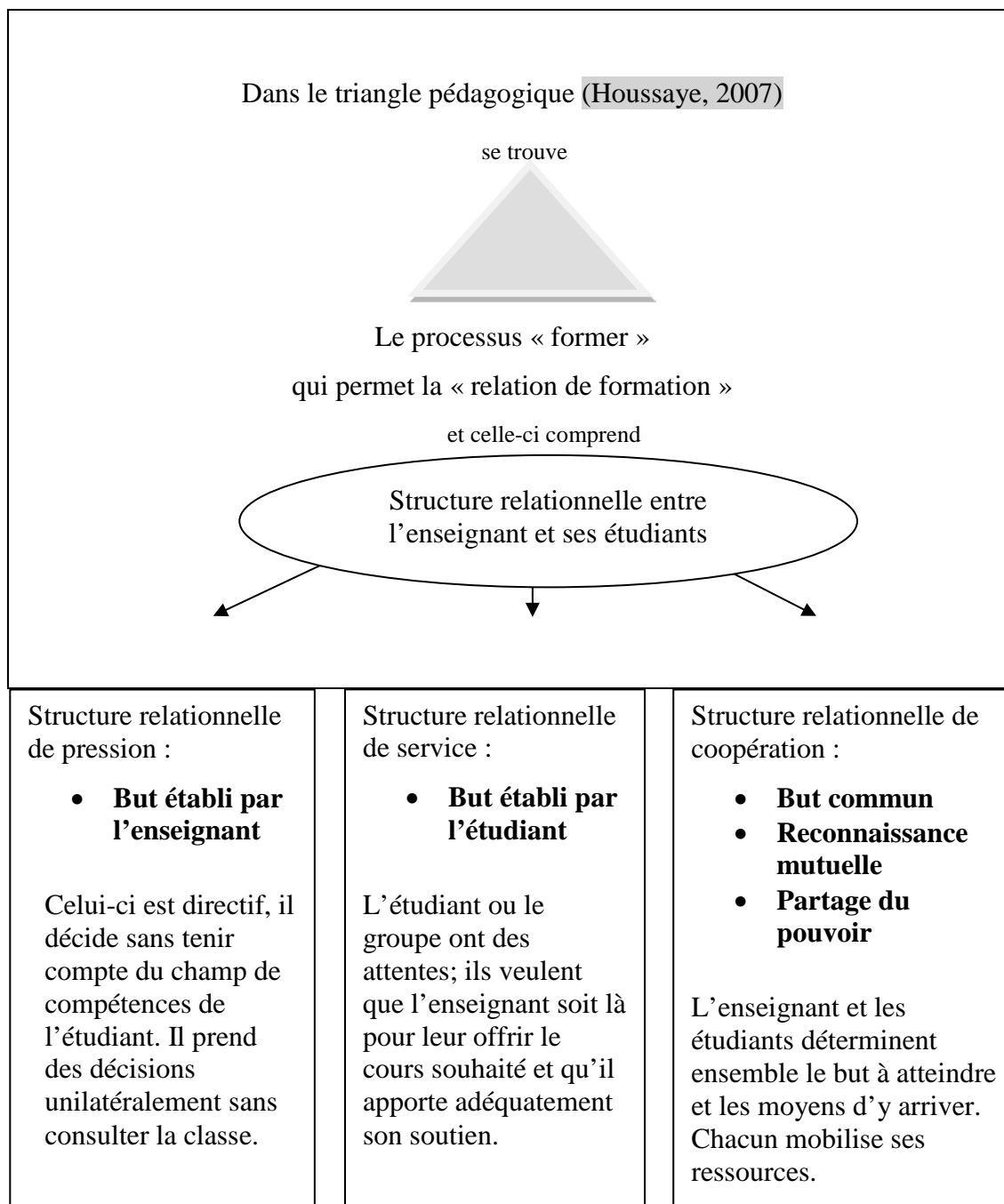


Figure II.2 Les trois types de structures relationnelles dans la relation de formation.

Un enseignant peut avoir tendance à structurer sa relation de telle sorte que l'étudiant réponde à sa commande et interagisse comme il le souhaite; cet enseignant aura tendance à être en structure relationnelle de « *pression* ». Dans ce type de structure relationnelle, l'enseignant fait pression sur ses étudiants pour que ceux-ci agissent d'une certaine façon déterminée à l'avance. Cet enseignant aura des attentes précises envers son ou ses étudiants et il attendra la réponse voulue, à défaut de quoi il agira de sorte à amener l'étudiant à répondre à ses attentes sans que celui-ci n'ait son mot à dire sur le processus en cours. En structure de pression, le but est déterminé par l'enseignant, les étudiants sont sollicités pour y répondre et les moyens pour y arriver sont décidés par l'enseignant. Dans cette perspective, l'étudiant n'a pas son mot à dire ni sur l'objectif commun du cours ou de la leçon ni sur le processus choisi par l'enseignant pour y arriver. L'étudiant n'a aucun choix à faire. L'enseignant, souvent par mimétisme, en reproduisant ce qu'il a vécu lui-même, se retrouve dans cette position de faire pression sur ses étudiants et peut-être risquer ainsi de créer chez ceux-ci de la résistance ou de l'ennui.

En structure de pression: l'acteur (l'enseignant) détermine le niveau d'apprentissage visé puis exerce un contrôle unilatéral, en demandant à son interlocuteur (l'étudiant) d'exécuter une série d'exercices pédagogiques. (St-Arnaud, 1995, p. 70)

Un autre enseignant pourrait avoir une manière différente d'aborder ses étudiants. S'il répond au but déterminé par les étudiants, il développera plutôt une structure de *service* avec ses étudiants. Dans cette structure relationnelle, c'est l'enseignant qui aura à faire une action pour répondre à la *commande* de l'étudiant. La relation entre l'enseignant et ses étudiants est d'abord « imposée » par un programme éducatif, ainsi, en se présentant à ses étudiants, l'enseignant offre ses services à ses étudiants, il offre son cours. Toutefois, l'enseignant arrive en classe avec sa préparation de cours qui dicte l'action et cette préparation répond à la « commande » du programme. Au

niveau relationnel, l'enseignant a le choix de faire évoluer la structure de service soit vers une structure de pression soit vers une structure de coopération.

En structure de coopération, l'enseignant formule ses intentions de manière à ce que chacun participe et discute du but de la rencontre et des moyens pour atteindre ces buts. Dans un tel processus démocratique, cet enseignant, influencé par le courant humaniste, s'inscrit alors dans une pratique pédagogique où l'étudiant devient partenaire des décisions prises pour établir le but de la rencontre, pour décider qui sera sollicité pour atteindre les objectifs et quels sont les moyens pour y arriver. Dans cette structure relationnelle de coopération, l'étudiant peut débattre du sens des choses et choisir des activités d'apprentissages pertinentes et significatives pour lui. Dans cette perspective, l'enseignant et les étudiants s'inspirent des notions à la base du concept de « coopération ».

2.4 La coopération

Le mot « coopération » désigne un type particulier de relation qui s'avère particulièrement fécond sur le plan professionnel. En fait, coopérer, c'est sélectionner l'information que l'on transmet à l'autre dans la poursuite d'un but commun et du partage des responsabilités (Le Cardinal, Guyonnet et Pouzoullic, 1997). Les valeurs coopératives sont le respect, l'entraide, l'ouverture aux autres, l'engagement, le droit à la différence, la solidarité (Lavoie, Drouin et Héroux, 2012).

Comme le mentionnait Slavin (1990), l'espèce humaine a survécu parce qu'elle a coopéré avec ses congénères pour mieux se protéger contre les dangers environnementaux, pour mieux se nourrir et se loger. Selon Slavin (1990), un homme seul n'aurait pas pu arriver à développer la société dans laquelle nous vivons

actuellement. La société est composée de groupes qui coopèrent, comme la famille, les voisins, les associations professionnelles, les partis politiques.

Le concept de coopération se distingue du concept de « collaboration ». La collaboration se définit par le fait de participer à une œuvre ou à un projet collectif (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, 2007), par exemple, l'enseignant collabore à la mission du cégep. Avec le concept de coopération, les acteurs sont mutuellement dépendants pour l'atteinte d'un but commun qu'ils établissent ensemble et qui rejoint les préoccupations de chacun. Ainsi, pour que les actions et les gestes aient une visée de coopération, ils doivent comporter trois éléments essentiels selon St-Arnaud (1995, 2003, 2009) :

- l'établissement d'un but commun;
- la reconnaissance mutuelle de compétences et
- le partage du pouvoir.

Sullivan, Snyder et Sullivan (2008) caractérisent la relation de coopération de manière semblable :

- le partage des ressources;
- un objectif commun;
- la volonté de s'impliquer dans la relation de coopération.

St-Arnaud (1995, 2003, 2009) aborde la relation en tenant compte du partage du pouvoir, ce qui n'est pas mentionné clairement par les autres auteurs. Cet aspect devient essentiel en classe pour la gestion d'un groupe de plusieurs individus en même temps.

D'ailleurs, quelques études empiriques (Finkel et Vohs, 2006) démontrent que les personnes sont plus heureuses quand elles sentent qu'elles font partie d'un ensemble d'individus sur lequel elles peuvent compter et avec lequel elles peuvent interagir sans contrainte. Ainsi, la coopération, sous ses différentes formes, semble apporter un certain bien-être aux individus. Peu importe le contexte, que ce soit en classe ou en société, l'interaction inspirée des principes de la coopération semble offrir une plus grande efficacité. Par exemple, l'ouverture à l'autre favorise un état de tolérance et une attitude positive, ce qui réduit par le fait même les possibilités de conflits.

D'autres recherches sur la négociation et la prise de décision dans les groupes indiquent qu'une attitude coopérative est la clé de meilleurs résultats dans les décisions prises (Van Lange, 2008). Les effets d'une interaction inspirée des modèles de coopération se répercutent dans toute la société tant dans les domaines politique et économique que social. D'ailleurs, une des motivations des enseignants de la présente recherche à utiliser cette approche de coopération est justement de bénéficier des avantages de ces processus de coopération pour le bien-être des groupes-classe et pour leur bien-être professionnel.

L'influence des modèles de coopération, dans la façon d'entrer en relation dans notre société, a un effet direct sur les individus ou sur les groupes d'individus. Selon Sullivan, Snyder et Sullivan (2008), une réponse positive de la part d'un individu ou d'un groupe d'individus à une demande de coopération a un effet direct sur sa motivation et sur son engagement. Par contre, amener des personnes à se positionner en mode coopération n'est pas simple. Cette posture est assez complexe puisqu'elle implique des processus de communication et d'influence réciproque qui ne sont pas toujours bien connus des personnes en interaction.

Toujours selon Sullivan, Snyder et Sullivan (2008), pour qu'une personne coopère, elle doit avoir un solide sentiment de confiance envers les personnes engagées, elle

doit aussi sentir qu'elle sera reconnue et qu'elle pourra recevoir du soutien en cours de processus. Ainsi, l'enseignant qui voudrait favoriser un esprit de coopération dans sa classe pourrait se demander si ses étudiants peuvent répondre positivement aux trois questions suivantes :

- Puis-je faire confiance?
- Suis-je reconnu?
- Est-ce qu'il sera possible de recevoir du soutien?

Une réponse positive à ces trois questions permet aux personnes concernées dans la rencontre d'être en confiance, de s'investir dans la relation de coopération. Si les réponses à ces trois questions sont négatives, la personne ou le groupe de personnes perdra confiance, deviendra anxieux, non motivé et non-engagé. Ces trois questions peuvent ainsi servir d'indicateurs aux enseignants soucieux de favoriser la coopération et la motivation de leurs étudiants.

La coopération, entre les individus, ou les groupes, a un effet intrapsychique et génère des émotions positives qui favorisent un engagement spontané envers les autres. La coopération agit comme une force puissante. Elle implique des processus complexes par lesquels les individus ou les groupes s'influencent mutuellement. En classe, ces processus doivent être gérés par une personne, l'enseignant; celui-ci a la responsabilité de mettre en place cette structure relationnelle de coopération et de la maintenir.

Pour l'enseignant, intégrer ses connaissances de la coopération à ses gestes en classe exige une méthode très structurée. L'application de ces principes de coopération prend tout son sens quand l'enseignant peut les intégrer dans sa pratique régulière, dans sa façon de mettre en place sa relation pédagogique.

La structure de coopération permet aux étudiants de faire équipe avec lui. Ils ont la possibilité d'occuper leur place, de prendre conscience de leurs responsabilités, de devenir des partenaires en vue de l'acquisition de leurs connaissances. Cette façon d'apprendre devient plus intégratrice et l'apprentissage se fait en profondeur, car le choix d'une partie du processus d'enseignement et d'apprentissage vient des étudiants eux-mêmes (Baudrit, 2005; Thousand, Villa et Nevin, 1998).

L'enseignant a besoin de bien connaître cette approche relationnelle de coopération et ses outils pour être capable de vivre avec l'incertitude causée par l'adaptation nécessaire pour bien gérer l'imprévu de chaque situation en classe. Interagir avec un individu ou un groupe d'individus avec, en tête, l'intention de coopérer repose sur l'idée d'un bien-être collectif obtenu par l'engagement et la responsabilisation de chacun face au succès de l'autre. Cette intention nécessite aussi la mobilisation de stratégies spécifiques que cette recherche aspire à mettre en lumière.

Dans la littérature sur l'interaction professionnelle, la posture de coopération a été bien définie par St-Arnaud (1995, 2003, 2009), mais son processus de mise en place et de maintien en classe n'est pas bien documenté.

La dimension de la coopération proposée par St-Arnaud (1995, 2003, 2009) offre à l'enseignant des outils dont il peut s'inspirer pour structurer ses relations en classe afin qu'elles deviennent des « relations de coopération ».

D'ailleurs, le modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003 et 2009) repose sur des principes bien définis et suggère des gestes et des modes de réflexion aidant l'enseignant à mettre en place une relation pédagogique de coopération.

Cette avenue rejoint les préoccupations du Conseil supérieur de l'éducation (2006) quand il traite de l'importance de faire de la recherche sur les mécanismes

d'acquisition, de développement ou d'enrichissement des pratiques pédagogiques pour répondre à un besoin de connaissances sur les processus d'interaction, car ce sont les enseignants en classe qui doivent gérer les relations qui s'établissent.

2.4.1 Un modèle d'interaction professionnelle de coopération

La profession enseignante est complexe, car l'enseignement est un « métier de transformation d'autrui, finalisé par des savoirs à apprendre par les élèves. » (Piot, 2008, p. 98) Ainsi, cette profession enseignante se caractérise par des *interactions humaines* qui contraignent l'enseignant à mobiliser toutes ses ressources pour arriver à convaincre ses étudiants d'adhérer à son projet pédagogique. Les étudiants ont toujours le choix de répondre favorablement ou de résister, et même de s'opposer aux avances ou à l'autorité symbolique de l'enseignant. Cette dimension *invisible* de la tâche de l'enseignant prend une place importante et déterminante dans sa réalité professionnelle.

Pour St-Arnaud (2003), la compétence relationnelle « s'alimente de la compétence technique, mais elle va au-delà; elle exige que l'on prenne en considération les particularités de chaque situation. » (St-Arnaud, 2003, p. 26) La compétence relationnelle assure au professionnel une certaine forme d'efficacité, car elle lui offre des outils qui lui permettent de mettre l'autre à contribution dans une perspective de coopération. La relation qui s'établit entre les deux parties profite alors aux deux. Le développement d'une compétence relationnelle aide le professionnel à faire face aux limites de son savoir disciplinaire. Il lui permet de composer avec l'incertitude de chaque instant et de limiter les jeux de pouvoir. Ces outils relationnels lui permettent d'aider ses étudiants à devenir responsables de la construction de leurs connaissances et de l'actualisation de leur personne dans une perspective métacognitive. Ils se traduisent par un dialogue pédagogique que l'enseignant établit avec l'étudiant pour aider celui-ci à porter un regard critique à la fois sur sa façon d'apprendre et de

comprendre ainsi que sur la manière dont il interagit avec les autres et l'environnement.

Il n'y a pas qu'une seule manière de faire en communication (De Perretti, Legrand et Boniface, 1994), chacune étant appropriée selon la phase de la rencontre avec l'autre. En principe, la communication a des effets que l'on peut prévoir ou, à tout le moins, auxquels on peut être attentif pour pouvoir réagir en conséquence.

Les enseignants recherchent des outils de référence pour les aider à mettre en place ce processus relationnel de coopération en classe. Le modèle proposé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009), sans répondre à toutes les questions, est susceptible d'offrir des pistes pertinentes et concrètes. Ce modèle s'intéresse aux relations professionnelles de coopération et à leur efficacité. De plus, il puise, à l'occasion, des exemples dans le domaine de l'éducation, dans les interactions menées par un conseiller pédagogique ou un enseignant en classe (St-Arnaud, Roquet et Serre, 1986; St-Arnaud, 1988, 1992, 1995, 2003).

St-Arnaud (1995, 2003, 2009), influencé par les travaux d'Argyris et Schön (1974) et de Carl Rogers (1972), a développé un modèle d'interaction professionnelle inspiré de la réflexion sur l'action pour que les praticiens puissent être plus efficaces sur le plan interpersonnel, qu'ils puissent mieux s'ajuster et s'adapter aux diverses situations auxquelles ils font face. Le virage réflexif en éducation inspiré des travaux de Schön depuis les années 1980 a fait l'objet d'une critique par différents auteurs (Tardif, Borges et Malo, 2012). Le concept de praticien réflexif en éducation est devenu très populaire dans les programmes de formation des enseignants, mais il reste que le défi avec cette approche du praticien réflexif est de savoir « comment amener les futurs jeunes enseignants à réfléchir à leur pratique? » (Tardif, 2012, p. 60)

La proposition de St-Arnaud (1995, 2003, 2009), inspirée du courant humaniste et des travaux d'Argyris et Schön (1974), offre aux enseignants des pistes de réflexion et d'action afin de les aider à réfléchir et à agir en cours d'action à partir des concepts d'autorégulation et de coopération.

Selon St-Arnaud (2003, 2009), suivant la pensée d'Argyris et Schön (1999), lorsqu'une relation de coopération s'établit, l'information circule mieux, permettant ainsi une plus grande efficacité de l'intervention. En s'inspirant des principes et des questions sous-jacentes aux cinq règles de la coopération (partenariat, concertation, alternance, non-ingérence, responsabilisation), l'enseignant est conscient de ses actions et de la réaction qu'il provoque chez ses étudiants. Cette réflexion en cours d'action alimentée par les principes de la coopération ajoute de la richesse et une direction à ses interventions vers l'établissement d'un dialogue et d'un partenariat avec les étudiants. En enseignement supérieur, un tel dialogue avec les étudiants est central pour les amener à prendre conscience de leur rôle d'apprenant et du pouvoir qu'ils peuvent exercer sur leur capacité à apprendre (Langevin, 1996).

En s'inspirant des travaux de St-Arnaud (2003, 2009), l'enseignant observe l'effet qu'il produit en classe sur ses étudiants et il se questionne à partir des cinq règles de la coopération. La réflexion sur son action est ainsi structurée et l'aide à construire sa relation pédagogique et à s'ajuster en cours d'action, le cas échéant.

Au départ, lorsque l'enseignant entre en classe, il n'y a pas de structure de coopération dans la relation qui s'établit. L'enseignant doit intervenir de manière à développer cette relation de coopération. Pour cette raison, cette recherche s'intéresse précisément à la relation pédagogique de coopération.

Pour définir ce qu'est la coopération, St-Arnaud (2003, p. 80) introduit la notion de « structure de coopération ». Celle-ci sert à établir le lien entre l'acteur et

l'interlocuteur. Pour une meilleure compréhension de ce texte, le terme « acteur », utilisé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009), sera remplacé par « enseignant », et « interlocuteur » le sera par « étudiant ou groupe d'étudiants » selon le contexte. En fait, la notion d'intervention ne sera pas seulement envisagée en termes de dyade, mais également comme relation qui s'établit entre l'enseignant et son groupe-classe.

En s'inspirant du modèle de St-Arnaud (2003), l'enseignant observe attentivement l'effet de ses interventions afin d'apporter les correctifs nécessaires.

2.4.1.1 Le partenariat

Chercher à désigner un objectif commun. Quelle que soit la structure de la relation au point de départ - structure de pression ou structure de service-, je crée un partenariat en cherchant avec mon interlocuteur un objectif vers lequel nos intérêts convergent de façon à pouvoir travailler ensemble. (St-Arnaud, 2003, p. 119)

La première règle concerne le partenariat, c'est-à-dire l'établissement d'un but commun par l'enseignant et ses étudiants. Lorsque ceux-ci s'entendent sur une visée relationnelle ou pédagogique commune, il leur devient plus facile de travailler ensemble et de conserver la motivation.

Le partenariat n'est pas présent naturellement au début de la relation entre l'enseignant et ses étudiants. Au départ, la structure relationnelle est soit de « service » soit de « pression ». Par ses gestes et ses interventions, l'enseignant peut choisir de mettre en place la structure de coopération.

En classe, par exemple, au début du cours, l'enseignant se présente devant un groupe d'étudiants qui se sont inscrits à un cours. La structure peut alors être de « service », si les étudiants s'attendent à recevoir un cours pour lequel ils se sont inscrits.

L'enseignant, par ses compétences reconnues par l'établissement d'enseignement, peut offrir ce service à ses étudiants sans faire de mise en commun des intentions de chacun ou des besoins de chacun. Cet enseignant peut décider de changer la structure relationnelle de « service » pour une structure de « pression » où il dictera à ses étudiants leur conduite et la façon d'apprendre. Ainsi sollicités, les étudiants auraient à faire quelque chose qui a été demandé par l'enseignant sans qu'ils aient pu influencer la décision qui est prise de façon unilatérale par l'enseignant. Dans une structure de « pression », l'enseignant ne partage pas son pouvoir avec ses étudiants. Ceux-ci n'ont qu'à écouter et à s'exécuter.

Pour éviter d'être soit en structure de « pression » soit en structure de « service », l'enseignant peut opter pour la « structure de coopération » qui évite le contrôle unilatéral et permet d'exercer un contrôle bilatéral, un partage du pouvoir, un partenariat. Pour y arriver, l'enseignant prend conscience de ses limites et tient compte des personnes devant lui, demande leur avis et le considère. De cette manière, les étudiants peuvent devenir des partenaires, ils participent aux décisions qui les concernent dans les limites de leurs capacités. Il y a alors un partage des ressources et une entente commune sur les rôles et responsabilités de chacun.

Établir une structure de coopération n'est pas simple. Il se révèle bien plus facile de basculer dans une structure de « pression » ou de « service » que de prendre le temps de mettre en commun les attentes et les besoins des étudiants et de s'entendre sur une cible commune. S'il y a absence de cet objectif commun, c'est-à-dire d'une décision prise en commun, chacun agit en fonction de son but personnel. Dans ce cas, les visées peuvent alors être irréalistes pour certains étudiants et les mener vers de la résistance ou de la passivité.

Il semble préférable non seulement d'établir une relation de coopération, ce qui n'est pas simple dans le contexte de la classe où les décisions ont sensiblement toujours été

prises par l'enseignant de façon unilatérale, mais il faut aussi penser à maintenir la structure de coopération tout au long de la session.

La structure de coopération s'établit avec la collaboration des étudiants. Ceux-ci sont appelés, par l'enseignant, à donner leur opinion, à discuter, à donner leur accord, tout au long du processus dans une approche démocratique. Ils ont alors leur mot à dire quant au processus mis en place par l'enseignant. Celui-ci devient un facilitateur qui favorise leur participation, ainsi que le partage du pouvoir, vers l'atteinte d'un objectif commun qui sera déterminé par l'ensemble du groupe, incluant l'enseignant. Un rapport s'établit à l'échelle du groupe, ce qui facilite la création d'un climat d'apprentissage favorable aux échanges et à un dialogue pédagogique sur les façons d'arriver ensemble à l'atteinte de l'objectif commun.

2.4.1.2 La concertation

Gérer le processus de communication. Tout au long de la rencontre, une partie de mon attention est dirigée vers le processus : je prends le temps de préparer le terrain par une entrée où j'associe mon interlocuteur à la structuration de la rencontre; puis je prévois ou supprime les obstacles en m'assurant qu'à chaque instant du dialogue, nous poursuivons une cible commune. (St-Arnaud, 2003, p. 134)

Cette deuxième règle demande à l'enseignant de gérer le processus de communication afin que les deux partenaires soient sur la même longueur d'onde tout au long du processus relationnel. Ainsi, pour ne pas « rater la cible », l'enseignant et les étudiants doivent s'entendre. Sans quoi, l'enseignant transmet vainement des informations, comme dans un « dialogue de sourds » (St-Arnaud, 2003, p. 125). Selon l'auteur, trois cibles d'entrée permettent de réussir la rencontre. D'ailleurs, il est préférable d'avoir atteint toutes les cibles d'entrée avant de commencer à discuter. Le terme « entrée » est utilisé pour désigner le début de l'intervention. Faire une

entrée, c'est inviter l'autre à échanger des informations sur les trois éléments suivants :

- la situation initiale : la perception des personnes engagées dans la rencontre sur l'ensemble des éléments ou des circonstances qui délimitent le début de la rencontre;
- le traitement : leur perception sur la manière de procéder pour atteindre le but commun;
- le résultat escompté : la perception de toutes les personnes en présence sur le résultat attendu.

Il faut donc préparer le terrain afin que les interventions s'avèrent efficaces. Ce qui est important pour ce mode d'interaction est l'attention portée au processus relationnel par l'enseignant tout au long de la rencontre pour s'assurer de poursuivre la cible commune en revenant, au besoin, sur les trois cibles d'entrée pour vérifier la perception qu'ont les personnes de l'évolution de la situation, du traitement poursuivi ou du résultat planifié.

2.4.1.3 L'alternance

Changer souvent de canal de communication. J'utilise des canaux de communication différents pour la réception, la facilitation, l'entretien de la relation et l'information sur le contenu; je passe souvent d'un canal à l'autre. (St-Arnaud, 2003, p. 159)

Cette troisième règle favorise l'utilisation de canaux de communication et de décodage empathique pour donner du feed-back, sans quoi l'enseignant risque de manquer la cible établie. Cette façon de faire s'avère utile lorsque l'enseignant rencontre de la résistance ou de la passivité chez ses étudiants. Grâce à une analyse de son intervention, il peut revoir les réparties insatisfaisantes et identifier les lacunes.

Les quatre canaux de la communication (Figure II.3) sont la réception, la facilitation, l'entretien de la relation et l'information sur le contenu.

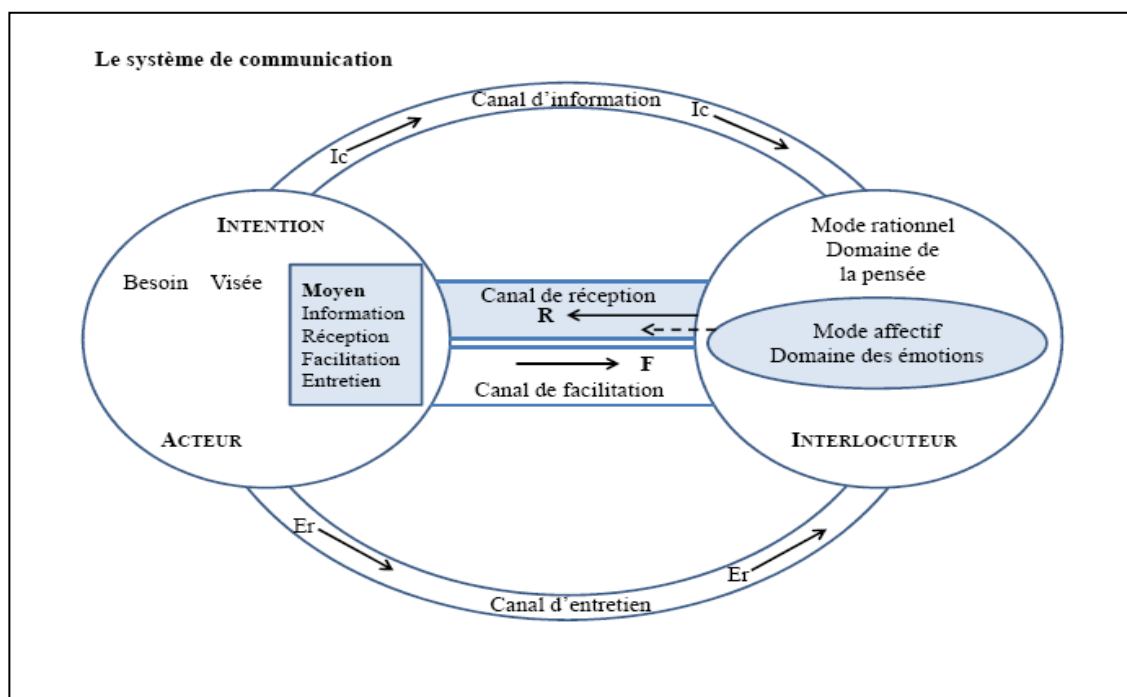


Figure II.3 Le système de communication selon St-Arnaud (2003, p. 137 ²)

- Le canal de réception (R) est ouvert quand l'enseignant demeure silencieux et très attentif à ce qui se dit et concentré sur ses étudiants.
- Le canal de facilitation (F) est ouvert lorsque l'enseignant dit quelque chose pour permettre aux étudiants de donner des renseignements. L'enseignant les invite à s'exprimer.
- Le canal de l'entretien de la relation (Er) est utilisé pour structurer la relation, par exemple pour formuler un but commun, pour revenir sur la situation initiale ou pour préciser les champs de compétences respectifs.

²Les droits de cette figure sont réservés aux Presses de l'Université de Montréal. Ils ont donné leur autorisation pour son utilisation dans cette thèse.

- Finalement, le canal d'information sur le contenu (Ic) est utilisé, par exemple, lorsque l'enseignant aborde le contenu du cours.

L'enseignant utilise aussi le décodage empathique, c'est-à-dire que l'enseignant reste très attentif aux comportements de ses étudiants. La notion d'empathie veut dire que l'enseignant regarde et écoute bien ce qui se passe et il reste attentif à ce qu'il perçoit, ressent, pense et veut obtenir de la relation avec ses étudiants. L'enseignant porte attention à ce qui se passe afin de mieux intervenir quand un étudiant aura fini son intervention.

Pour arriver à maximiser le décodage empathique en cours d'intervention, St-Arnaud (1995, 2003) propose de prendre en considération quatre processus psychologiques : la perception des faits résultant de l'activité; la réaction affective, les émotions, les sentiments qui proviennent des sens; l'idée, le traitement cognitif de l'information; enfin l'intention, la motivation de l'autre, ses goûts et ses désirs.

L'alternance amène l'enseignant à utiliser tous les canaux de communication à sa disposition, surtout lorsqu'il rencontre de la résistance chez ses étudiants, car « sans feed-back, on rate la cible. » (St-Arnaud, 2003, p. 159)

La règle de l'alternance invite l'enseignant à changer souvent de canal. L'expérience montre qu'une communication en alternance favorise davantage la coopération quand l'information donnée est systématiquement suivie d'un comportement de facilitation, comme un questionnement.

2.4.1.4 La non-ingérence

Reconnaître ses limites et exclure toute ingérence. Lorsque je vise à effectuer un changement, je reconnais les limites de mon pouvoir, puis j'utilise celui-ci sans interférer avec le pouvoir de mon interlocuteur; j'évite l'ingérence et la

complicité avec l'ingérence pour encourager les choix personnels. (St-Arnaud, 2003, p. 184)

La règle de non-ingérence propose le partage du pouvoir entre l'enseignant et l'étudiant. Cette règle invite l'enseignant à reconnaître le pouvoir qu'il exerce en classe et celui qui appartient à l'étudiant. De plus, cette règle invite l'enseignant à formuler le changement souhaité et à tout faire pour éviter l'ingérence en faisant appel à la compétence des étudiants dans la prise de décision.

La notion de non-ingérence fait référence à l'autonomie de l'étudiant, à sa capacité de faire des choix éclairés et à sa capacité de mobiliser ses ressources lorsqu'il y est encouragé.

L'ingérence s'exprime quand un enseignant indique à ses étudiants ce qu'ils devraient penser, ressentir ou accomplir. Pour développer une relation de coopération et pour éviter l'ingérence, il est primordial de bien définir les champs de compétences respectifs, tant ceux de l'enseignant que ceux des étudiants. L'étudiant n'est pas un simple exécutant. Il a des ressources à sa disposition, et l'enseignant est là pour l'aider à en prendre conscience et à les exploiter efficacement.

L'enseignant qui se met à l'écoute de ses étudiants entend ce que ceux-ci ont de particulier à proposer et à développer. La clarification des champs de compétences permet à l'enseignant, d'une part, d'identifier son champ d'expertise spécifique à l'atteinte du but commun et, d'autre part, de préciser les compétences de l'étudiant. La coopération ne sera possible que si l'enseignant tient compte de la compétence de son étudiant pour l'atteinte de l'objectif visé. Par contre, si les deux parties, l'enseignant et ses étudiants, reconnaissent et respectent leurs champs de compétences respectifs, il s'établira une relation où chacun prendra plaisir à influencer l'autre, créant ainsi un champ de compétences partagées. Naîtra alors une

vraie relation de coopération efficace, reconnaissant les limites de chacun et les respectant.

L'ingérence apparaît lorsqu'une des deux parties s'immisce dans le champ de compétences de l'autre. De plus, on pourrait voir apparaître une complicité dans l'ingérence quand une des deux personnes laisse l'autre entrer dans son propre champ de compétences. C'est le cas, par exemple, de l'enseignant qui laisse un étudiant lui dicter ce qui relève de son champ d'expertise. En reconnaissant les champs de compétences respectifs, la relation de coopération prend sa place et elle amène l'autre à faire un choix de façon autonome et à puiser dans les ressources qui lui sont propres. Par contre, en imposant à l'autre sa façon de voir, on n'arrive guère à des résultats concluants, puisque l'autre aura tendance à utiliser son pouvoir personnel pour faire ce qu'il veut, pour résister et même pour se venger. Cette règle de la non-ingérence propose à l'enseignant de déterminer la part de pouvoir qu'il s'attribue et la part qu'il attribue à ses étudiants. Ainsi, cela lui permet de prendre la place qui lui revient sans empiéter sur celle de l'étudiant.

La relation pédagogique de coopération en classe sera possible si les partenaires (l'enseignant et ses étudiants) se concertent dans la poursuite d'un but commun, s'ils se reconnaissent mutuellement un champ de compétence respectif et si chacun est capable d'exercer une influence sur l'autre.

2.4.1.5 La responsabilisation

Susciter des choix éclairés. Je nous traite, mon interlocuteur et moi, comme des êtres uniques, capables de faire des choix personnels; j'invite mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel en faisant des choix éclairés pour tout ce qui relève de sa compétence. (St-Arnaud, 2003, p. 219)

Cette règle permet à l'enseignant d'aider ses étudiants à faire des choix personnels et à prendre leurs responsabilités. Plus les personnes sont autonomes, plus elles peuvent entrer dans un rapport de coopération. L'enseignant se met alors vraiment à l'écoute de chacun et l'aide à développer son potentiel particulier. Il amène ses étudiants à faire leurs propres choix. Or, faire des choix implique de tenir compte de ses besoins.

St-Arnaud (1995, 2003, 2009) énumère cinq types de besoins qui peuvent être exprimés : les besoins physiques, les besoins de sécurité, les besoins de considération, les besoins de compétence et les besoins de cohérence. L'enseignant est un guide auprès de ses étudiants dans l'identification de leurs besoins.

Cette règle de la responsabilisation est, par contre, difficile à appliquer dans un groupe nombreux d'étudiants. L'enseignant peut s'en inspirer, mais il ne peut pas s'attendre à une réussite à chaque instant. D'ailleurs, tous ces modes d'interactions proposés par St-Arnaud sont structurants, mais ne garantissent aucunement le succès relationnel. La réflexion en cours d'action est plutôt difficile à faire pendant une période de cours de trois heures.

La réussite peut alors dépendre de la capacité de l'enseignant à réfléchir sur son action en cours d'action et à sa capacité de s'ajuster, le cas échéant.

2.4.2 Les limites du modèle d'interaction professionnelle

Une première limite au modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003, 2009) est que celui-ci a été créé surtout pour la relation individualisée, pour la relation entre un professionnel et son client. Le défi pour les enseignants qui s'inspirent de ce modèle est de le transposer à leur relation avec un groupe-classe.

Une deuxième limite est que ce modèle demande une bonne capacité d'observation, car le modèle d'interaction propose d'être attentif à l'effet de ses réparties sur l'autre en cours d'action. D'abord, l'autre est souvent un groupe d'étudiants et ensuite, cette capacité d'observation en cours d'action n'est pas coutumière. De plus, il semble difficile d'observer l'effet que l'on peut avoir sur une trentaine d'étudiants instantanément.

Ces deux limites importantes indiquent que le modèle pourrait ne pas s'appliquer tel que proposé. Les enseignants peuvent toutefois s'en inspirer pour favoriser la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération.

Par ailleurs, malgré ses limites, ce cadre de référence ajoute une dimension importante à la relation pédagogique, en mettant l'accent sur la qualité de l'interaction vécue à chaque instant en salle de classe. Il offre à l'enseignant des outils, des stratégies pour mettre en place une relation pédagogique de coopération et pour évaluer les effets à partir de la réaction des étudiants. Une attention constante aux effets de ses réparties en cours d'enseignement devient pour l'enseignant une stratégie nouvelle pour déceler et corriger les erreurs commises inévitablement en cours d'interaction (St-Arnaud, Roquet et Serre, 1986).

2.5 Efficacité de l'interaction

Dans la littérature sur la communication et l'interaction avec les groupes, plusieurs éléments doivent être considérés pour amener les personnes à coopérer et obtenir une certaine efficacité (Adler et Towne, 2005). Cette liste est longue, mais tous les éléments sont importants à considérer en cours d'interaction : la nature du groupe; le type d'interaction souhaitée; la durée; les objectifs du groupe; les objectifs individuels; les liens entre tous ces objectifs; les rôles; les types de décisions à prendre par

l'enseignant ou par le groupe (imposées ou communes); les étapes de la résolution de problèmes, la formulation du problème; l'importance de la cohésion, du leadership, des pouvoirs exercés.

Cette liste d'éléments à considérer pour une interaction efficace peut paraître longue, mais ces éléments font partie du réel de l'activité de l'enseignant quotidiennement, puisque sa classe est constituée d'un groupe hétérogène de personnes ayant des attentes, des besoins et des préoccupations différentes. Pour recentrer tous ces besoins et regrouper toutes ces composantes communicationnelles autour d'un projet commun en classe, il devient nécessaire de se tourner vers un modèle d'habiletés relationnelles structurées, et le modèle de St-Arnaud offre un cadre d'analyse susceptible d'être pertinent pour l'enseignant (1995, 2003 et 2009).

Compte tenu du caractère unique de chaque situation d'interaction entre l'enseignant et son groupe d'étudiants ou avec son étudiant, le concept d'efficacité est central dans un modèle d'interaction professionnel de coopération. Il permet de gérer les interactions et surtout de prendre conscience de l'effet de son action en cours d'action. St-Arnaud (2003, p.7) mentionnait : « Efficacité et coopération sont indissociables ».

L'enseignant compose avec une certaine incertitude en classe lorsqu'il interagit avec son groupe d'étudiants. Ainsi, la réflexion sur l'efficacité de son interaction en cours d'action peut l'amener à mieux choisir sa stratégie d'action dans la mise en place de sa relation pédagogique. À cet égard, la théorie de l'action d'Argyris et Schön (1974, 1999) tient compte de l'efficacité de l'acteur en cours d'action. Cette théorie est associée à un ensemble d'énoncés qui décrivent le modèle implicite utilisé par l'acteur lorsqu'il interagit avec une ou plusieurs personnes. Cette théorie suggère de vérifier l'efficacité de l'action à partir de l'intention de l'acteur. Ainsi, l'action est efficace si :

- L'effet visé par l'acteur est produit et peut-être observé dans le comportement verbal ou non verbal de l'interlocuteur;
- Il n'y a aucun effet secondaire indésirable, du point de vue de l'acteur.

La réflexion sur l'efficacité de son action offre à l'enseignant l'opportunité de s'autoréguler, de modifier sa stratégie ou son intention à partir du résultat observé.

Les six dimensions du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003 et 2009) énumérées au chapitre précédent sont liées à un principe d'efficacité (l'autorégulation) et à cinq règles de coopération (partenariat, concertation, alternance, non-ingérence et responsabilisation). Celles-ci servent de cadre de référence pour inspirer les enseignants dans la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération (Tableau II.1). Les enseignants de la présente recherche s'inspirent de ce principe d'efficacité et de ces règles de coopération afin de mettre en place et de maintenir une relation pédagogique de coopération dont les étudiants sont également partie prenante.

Tableau II.1

Les dimensions du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) en lien avec le principe d'efficacité et les règles de coopération appliquées à la relation pédagogique.

Dimensions	Principe d'efficacité et règles de coopération
	Principe d'efficacité
L'évaluation	Autorégulation : l'enseignant observe l'effet produit et ajuste la visée relationnelle ou éducative.
	Règles de coopération
La structure de la relation	Partenariat : l'enseignant associe l'étudiant à la cible commune de la leçon ou du cours.
La gestion du processus	Concertation : l'enseignant s'assure de conserver la cible commune et il porte une attention constante au processus.
La technique	Alternance dans les communications : l'enseignant utilise les différents canaux de réception, de facilitation, d'entretien de la relation et d'information sur les contenus.
Le changement	Non-ingérence : l'enseignant amène l'étudiant à faire des choix personnels dans la gestion de ses apprentissages.
Le cadre d'analyse	Responsabilisation : l'enseignant est à l'écoute du particulier de chaque étudiant, favorisant ainsi ses apprentissages et son développement personnel.

Les stratégies d'autorégulation sont utilisées pour assurer une certaine efficacité en cours d'action dans l'application des cinq règles. Les cinq règles que sont le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation servent de référence pour structurer la relation pédagogique de coopération.

2.5.1 La réflexion sur l'efficacité de son action en cours d'action

Dans le monde professionnel, l'aptitude à communiquer est un atout particulièrement important et le développement de cette habileté aide la personne à réussir sa vie

professionnelle (Adler et Towne, 2005). La communication est un acte transactionnel, dans le sens que la communication est « participante » (Rogers, 1972). Le message est envoyé et reçu par une personne qui réagit à ce message et le renvoie; cette réaction permet à l'émetteur original de poursuivre l'échange ou de changer son orientation selon l'effet obtenu. La communication est comme une danse qui se pratique à deux; elle est une action qui se fait avec les autres et non pas sur les autres. La communication résulte de l'interaction entre les partenaires. Dans la classe, les communications se font entre l'enseignant et ses étudiants, mais aussi entre les étudiants ou entre deux personnes selon le cas, et toutes ces communications créent des effets sur leurs interlocuteurs ou sur l'atmosphère de la classe par le bruit qu'elles créent. Leur gestion est orchestrée par l'enseignant qui voit à ce que tous ces échanges soient fructueux et propices aux apprentissages ou à l'atteinte de la cible commune.

La mise en place d'une relation pédagogique de coopération par l'enseignant requiert l'habileté à réfléchir à l'efficacité de ce qu'il fait en cours d'action. St-Arnaud (1995, 2003, 2009) propose, dans ses réflexions sur l'interaction professionnelle, une démarche visant l'efficacité en cours d'action. L'efficacité vise à rendre l'action consciente. L'enseignant pourra ainsi vérifier l'efficacité de ses actions au fur et à mesure de leur application.

La démarche proposée par St-Arnaud (1995, 2003, 2009) en ce qui a trait à l'efficacité et à la coopération dans l'interaction permet à l'enseignant d'être plus conscient de ses forces et de ses faiblesses dans ses interactions avec ses étudiants. La démarche lui procure des outils importants pour intervenir efficacement en classe.

Cette démarche réflexive favorise une réflexion dans l'action et sur l'action, ce qui est une activité mentale de haut niveau, car elle est partiellement consciente (Perrenoud, 2001). Elle passe par un aller-retour permanent entre la théorie et le réel

qui ne peut être compris de façon purement intuitive ni maîtrisé par de simples habiletés acquises « sur le tas ». Un enseignant utilisant la démarche réflexive se prend pour l'objet de sa réflexion; il s'interroge sur sa propre manière d'agir, d'une façon à la fois critique et constructive (Perrenoud, 2001).

Une difficulté pour l'enseignant concernant cet exercice touche à sa capacité d'être critique de ses actions, de rompre avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour se mettre à distance, pour « objectiver » et pour comprendre. Une autre difficulté se situe dans sa capacité de voir la critique comme constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des connaissances qui pourront être réinvesties dans les situations à venir. L'intérêt de cette démarche réflexive vient du fait que l'enseignant est souvent inconscient de ses actions, aveuglé par les théories qu'il professe, c'est-à-dire par ce qu'il pense faire en théorie (Argyris et Schön, 1999). Il peut exister un écart entre ce que l'enseignant pense faire et ce qu'il fait réellement. La démarche réflexive lui offre donc des outils de prise de conscience de cet écart entre ses pensées et ses actes.

2.5.2 Une théorie de l'action

Argyris et Schön (1974, 1999) ont développé une approche de l'efficacité de l'action qui consiste à aider l'acteur³ qui veut devenir plus efficace, en mettant en lumière la théorie qu'il pratique réellement. L'écart peut parfois être grand entre ce qu'il veut être et ce qu'il observe dans son comportement.

En faisant une analyse plus poussée de son action, l'acteur peut trouver les causes réelles de son inefficacité et modifier l'action, dont l'efficacité dépasse le plafond déjà atteint par la critique objective. Cette analyse fine se fait par l'acteur

³ Le terme « acteur » est utilisé pour représenter la personne qui initie la relation.

(l'enseignant) lui-même en recueillant les faits de l'action, le dialogue d'une situation inefficace avec ses étudiants, ses pensées, ses intentions, sa visée, sa motivation au cours de cette situation. St-Arnaud (1995, 2003, 2009) propose des modèles d'analyse inspirés des travaux d'Argyris et Schön (1974) qui permettent à l'acteur (l'enseignant) de pousser l'analyse de sa pratique à partir de ses théories de l'action.

Les travaux de Schön (1983) dans les années 1980 ont influencé les approches dans la formation des enseignants en introduisant les notions de réflexivité, de pensée réflexive, de réflexion pratique (Tardif, Borges et Malo, 2012). Trente années plus tard, la critique qui est faite sur les travaux de Schön par Schneuwly (2012) mentionne que l'objet de la réflexion sur l'action est la relation pédagogique puisque la profession enseignante est d'abord relationnelle. La réflexion de l'enseignant porte ainsi sur l'interaction qui se produit entre lui et ses étudiants, sur l'effet qu'il produit en cours d'action et aussi sur l'intention qu'il avait au départ de son interaction.

2.5.3 L'intentionnalité de l'action

La construction d'une relation de coopération ne peut être « envisageable que si l'intention est là. » (Jollivet-Blanchard et Blanchard, 2004, p. 332) Cette intentionnalité s'exprime de diverses façons. D'abord, l'intention d'accueillir l'autre, d'être authentique. Ensuite, celle de favoriser le partenariat, de partager les responsabilités, de prendre en considération l'autre avec tout ce qu'il est et ce qu'il est capable de donner au moment présent. Enfin, celle de réfléchir à sa pratique, de *s'autoréguler* dans l'action, de s'écouter, d'être dans le moment présent. Par contre, derrière cette intention, il y a une attente. « Dans toute répartition d'un dialogue, on présume que le praticien cherche toujours à produire un effet immédiat chez son interlocuteur », c'est ce qu'on appelle sa « visée. » (St-Arnaud, 2003, p. 47).

L'enseignant qui veut établir une structure de coopération aura donc une visée précise qu'il a avantage à connaître et à clarifier avant même d'intervenir. Cette visée déterminera la façon dont il s'y prend pour arriver à ses fins, c'est-à-dire le moyen. De plus, chaque action est motivée par un besoin. Ainsi, ces trois éléments - visée, moyen, besoin - ont intérêt à être connus de l'enseignant en cours d'interaction s'il veut arriver à bien établir sa structure de coopération et à respecter ses propres intentions.

La réflexion sur son action permet éventuellement à l'enseignant de devenir conscient de ces trois éléments, ce qui lui donne la possibilité de se reprendre immédiatement quand la visée attendue n'y est pas. Ainsi, l'efficacité, dans une intervention, suppose une capacité d'adaptation à chacune des situations, car toutes les situations sont uniques et multiples en classe. Or, pour s'assurer qu'une intervention soit efficace, la première étape est d'évaluer continuellement l'effet de ses réparties. Est-ce qu'on a répondu aux attentes? Est-ce que l'effet attendu est là? En classe, l'enseignant interagit continuellement avec ses étudiants. Cette approche réflexive proposée par St-Arnaud (1995, 2003, 2009) peut donner à l'enseignant accès à ses intentions et à ses stratégies.

St-Arnaud (1995, 2003, 2009) propose à l'enseignant de réfléchir à son action au moment où il l'effectue afin de résoudre les problèmes qui apparaissent en cours d'interaction dans une démarche visant l'efficacité et la coopération. Selon cette démarche, l'efficacité vise à évaluer l'action et les résultats obtenus. Elle permet à l'enseignant d'être plus conscient de ses actions, car dans une interaction, toute action est intentionnelle. Les postulats derrière ce concept d'efficacité sont les suivants.

- Toute action résulte d'une attente de l'acteur (l'enseignant) face à son interlocuteur (l'étudiant).

- Tout comportement de l'enseignant est instrumental, c'est-à-dire qu'il cherche à produire un effet visé.

2.5.4 Se corriger en cours d'action : l'autorégulation

La multitude d'interactions en classe amène l'enseignant à s'adapter continuellement dans sa façon d'entrer en relation avec ses étudiants. S'il veut obtenir une certaine forme de collaboration de la part de ses étudiants, l'enseignant doit en effet s'ajuster continuellement et faire des choix dans sa façon d'interagir avec eux.

L'autorégulation consiste à prendre conscience de l'effet de ses réparties sur l'autre pour pouvoir les corriger en cours d'action. Cette activité d'autorégulation permet à l'enseignant de s'adapter pour construire un dialogue satisfaisant. Cette correction se fait en ajustant soit sa visée, sa stratégie ou son besoin en fonction de l'effet que le moyen a produit chez les étudiants. Si l'enseignant n'obtient pas la réaction attendue, il peut revoir sa visée, la rendre réaliste et observable pour ensuite reprendre son action et arriver à obtenir l'effet attendu. Aussi, il peut analyser ou revoir le besoin auquel cette action voulait répondre ou réviser la stratégie utilisée. Toutes ces réflexions ne se font pas aisément, car elles s'accomplissent par l'enseignant en même temps que son action. Cette simultanéité demande de la part de l'enseignant une pratique et une bonne compréhension du phénomène.

Le concept d'autorégulation utilisé par St-Arnaud (2009) repose sur la notion de « réflexion dans l'action » (Schön, 1983). La réflexion sur l'action en cours d'action permet simultanément au professionnel de penser à ce qu'il fait pendant qu'il le fait (Charlier et Charlier, 1998). La réflexion a une fonction critique qui amène le professionnel à réfléchir à ce qu'il a fait, à regarder l'effet produit et à analyser si cela répond à ses attentes. C'est ce que St-Arnaud nomme l'« autorégulation ». Les autres auteurs parlent de réflexion sur l'action et de réflexion dans l'action (Schön, 1983;

Charlier et Charlier, 1998) ou de recadrage (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975). Selon ces derniers auteurs, le recadrage est un autre outil qui permet à la personne qui intervient de modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation pour l'aborder sous un autre angle.

Le concept d'« autorégulation », tel qu'utilisé par St-Arnaud (2009), permet de donner une direction réflexive à la régulation spontanée qui se fait de manière automatique habituellement lorsqu'une personne interagit avec une autre. La régulation spontanée fonctionne relativement bien, mais elle connaît souvent des ratés dans les situations de tensions. Il y a une distinction entre la régulation spontanée et l'autorégulation :

Dans la régulation spontanée, on cherche davantage à contrôler son interlocuteur que soi-même; l'autorégulation concerne le contrôle qu'un acteur exerce sur son propre comportement. (St-Arnaud, 2009, p. 28).

Ainsi, alors que la régulation spontanée tend à se faire naturellement, automatiquement sans qu'on y pense, l'autorégulation exige un entraînement, elle se fait de manière consciente et amène la personne à faire des choix d'intervention en fonction d'une analyse rapide de l'effet produit chez l'autre. Dans cette perspective, la personne qui est entraînée à l'autorégulation est centrée sur son propre comportement et l'ajuste en cours de dialogue pour arriver à une certaine efficacité relationnelle.

L'autorégulation permet d'aller plus loin que la régulation spontanée en proposant à la personne qui intervient « d'évaluer consciemment, dans le feu de l'action, l'efficacité de ses réparties et à corriger rapidement ses erreurs, le cas échéant. » (St-Arnaud, 2009, p. 9)

Selon St-Arnaud, (2009), les personnes les plus compétentes sur le plan relationnel ne sont pas celles qui font le moins d'erreurs, mais celles qui les repèrent et les corrigent dans l'action

2.5.4.1 Les critères d'efficacité de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération.

L'enseignant désireux d'améliorer sa relation pédagogique en vue d'une action de coopération plus efficace a besoin de pistes de réflexion pour s'autoréguler. L'efficacité n'est pas le fruit du hasard (St-Arnaud, 1995, p. 19), elle nécessite de « s'adapter en fonction de l'effet produit », soit de s'autoréguler. Encore faut-il que l'enseignant ait la capacité d'être attentif à l'effet qu'il produit en cours d'action.

Il est reconnu en sciences humaines qu'il y a une forte corrélation entre l'efficacité et le degré de coopération qui s'établit entre les partenaires (St-Arnaud, 1995, p. 13). Le maximum d'efficacité est atteint lorsqu'on réussit à établir et à maintenir une relation de coopération avec l'autre (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003).

L'enseignant peut s'appuyer, en classe, sur les indicateurs d'efficacité proposés par Lescarbeau et al. (2003) (voir tableau II.2) pour réguler son action en cours de route. Ceci amène l'enseignant à être toujours dans un mode réflexif en cours d'action pour être attentif à l'effet qu'il produit sur ses étudiants afin d'ajuster sa visée ou ses moyens. Le fait d'être attentif à l'effet qu'il produit et de changer son comportement en fonction de l'effet qu'il veut produire offre à l'enseignant des stratégies d'efficacité en cours d'action. Il ne suffit pas de vouloir bien communiquer pour être efficace dans sa communication avec ses étudiants.

Les critères généraux et spécifiques suivants peuvent servir de guides à l'enseignant soucieux de l'efficacité de ses actions de coopération en salle de classe. Ces critères

sont en même temps les conditions de base sur lesquelles l'enseignant peut se référer pour s'assurer de la présence d'une relation de coopération.

Tableau II.2

L'efficacité dans la relation de coopération (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003, p. 33)

Critères généraux	Critères spécifiques
1 Atteinte des objectifs	Selon les critères établis en commun, la situation qui a suscité l'intervention s'est transformée dans la direction souhaitée, c'est-à-dire que les objectifs de l'intervention ont été choisis adéquatement et atteints.
2. Absence d'effets secondaires	Tous les effets actuellement observables sont positifs, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'effets secondaires indésirables : conflit latent, compétition, incapacité d'intégrer la rétroaction reçue, etc.
3. Enracinement	Les effets souhaités par la planification commencent à s'enraciner et seront, selon toute probabilité, durables.
4. Transfert des responsabilités	Les membres du système (enseignant et étudiants) se sentent davantage responsables et sont instrumentés pour poursuivre la démarche d'enseignement-apprentissage.
5. Rentabilité	Le bilan réalisé par l'enseignant et les étudiants permet de conclure que les bénéfices (résultats, effets, retombées) sont supérieurs ou, à tout le moins, équivalents aux coûts encourus (énergie, temps, argent, etc.)
6. Pertinence	Le déroulement et les résultats de l'intervention permettent de conclure que les choix d'intervention étaient pertinents, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivaient dans les orientations et les priorités du système ou des personnes et que les cibles ont été adéquatement choisies.

Ces différents critères peuvent aider l'enseignant à réfléchir et à porter un jugement sur son interaction pour mieux autoréguler son action et entrer dans une *communication consciente* (Jollivet-Blanchard, Blanchard, 2004, p. 395) à partir de faits observables chez ses étudiants et à partir de l'effet, c'est-à-dire de la sensation de confort ou d'inconfort qu'il peut ressentir lui-même en cours d'action.

2.6 Conclusion

Inspirer les jeunes à surmonter l'individualisme si souvent présent dans les classes milite fortement pour que l'enseignant prenne la responsabilité de mettre en place une relation pédagogique propice aux échanges et à l'engagement de chacun.

La mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération représentent de nombreux défis, car bien que le partage des responsabilités et le travail en équipe puissent donner l'impression de faire gagner du temps, la négociation du but commun et des moyens pour y arriver représente, bien au contraire, la mobilisation de ressources et un investissement en temps à ne pas négliger. Ce partage des responsabilités dans la classe nécessite une grande confiance de l'enseignant envers ses étudiants et envers lui-même. Il serait beaucoup plus simple et facile, pour lui, de prendre les décisions de façon unilatérale que de négocier de manière bilatérale les enjeux organisationnels en classe.

Inspirés du courant humaniste et de la pédagogie nouvelle centrée sur l'étudiant et ses apprentissages, les défis de la mise en place d'une relation pédagogique de coopération en valent tout de même le coup, car la mise en place d'une telle structure permet à chacun de développer son sens des responsabilités et ses potentialités en s'engageant à sa tâche.

La connaissance de l'évolution de la relation entre l'enseignant et ses étudiants depuis la Grèce antique jusqu'à aujourd'hui et la prise en compte des fondements théoriques du concept de coopération et plus particulièrement du modèle de coopération en interaction professionnelle décrit par St-Arnaud (1995, 2003, 2009), fournit de bonnes balises de départ pour l'enseignant soucieux du développement, dans sa classe, d'une relation pédagogique de coopération.

Développer une relation pédagogique de coopération en classe requiert de mettre en place un ensemble cohérent d'actions en vue d'établir et de maintenir un but commun, de s'entendre sur les rôles de chacun et de clarifier les influences mutuelles. Ces actions, ces gestes particuliers, ces stratégies d'intervention qui répondent aux critères d'efficacité de la création d'une relation pédagogique de coopération en salle de classe ne sont pas bien documentés dans la littérature. La présente recherche tente d'y remédier.

.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre porte sur les choix méthodologiques. La première partie aborde la nature du choix méthodologique, les expériences précédentes dans l'étude de l'interaction en classe ainsi que la posture épistémologique de la chercheuse et les raisons du choix de l'étude multicas. La seconde partie aborde les outils méthodologiques de collecte de données et d'analyse. Les aspects concernant l'éthique et la validation des données de cette recherche seront abordés à la fin du chapitre.

3.1 Stratégie de recherche : l'étude multicas

Comme la recherche porte sur la compréhension du processus de mise en place et de maintien par plusieurs enseignants d'une relation pédagogique de coopération, en salle de classe, selon le modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009), l'étude multicas semble appropriée pour la compréhension de ce phénomène encore méconnu (Dionne, 2009; Merriam, 1998; Yin, 2003).

Yin (2003) précise qu'une étude multicas, par opposition à celle du cas simple, a pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en étudiant les particularités de chacun. Merriam (2009) ainsi que Miles et Huberman (2003) soulignent les avantages de l'étude multicas par rapport à l'étude d'un seul cas,

puisqu'elle permet une compréhension plus en profondeur des processus et elle offre une bonne représentation du phénomène à l'étude.

3.1.1 Les pratiques méthodologiques dans l'étude de l'interaction en classe

Plusieurs études ont été réalisées sur les modes d'interaction de l'enseignant en classe. Les premières recherches recensées avaient une posture davantage positiviste (Flanders, 1970; Bessoux, 1990). On y a abordé le sujet sous l'angle des gestes posés par l'enseignant pour mettre en place sa relation pédagogique sans aller plus loin dans la compréhension du sens de ces gestes, procédant par codage direct en classe à l'aide d'unités temporelles régulières, dans une perspective behavioriste centrée sur le processus-produit. Les recherches limitaient l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables.

Les recherches sur l'interaction et la relation pédagogique ont ensuite ajouté la dimension cognitive à l'étude des gestes de l'enseignant en essayant de comprendre le sens donné aux interventions en classe (Altet, 1994; Postic, 1977). Cette perspective interprétative nécessitait alors la verbalisation des gestes par l'enseignant. Par contre, ces recherches ne tenaient pas compte de la situation de la classe dans toute sa complexité.

Pour répondre à cet impératif, les chercheurs se sont intéressés aux interactions en considérant la situation éducative dans son ensemble, suivant l'inspiration des modèles dits « écologiques » (Altet, 2002, p. 85). Cette orientation a été influencée par l'apport des travaux issus de la microsociologie, de l'ethnographie et de la psychologie écologique, lesquels avaient envisagé la classe comme un système ou un ensemble d'activités constitutives de ce système (Durand, Ria et Veyrunes, 2010). En même temps, émerge le courant de recherche de « l'action située » et de ses fondements épistémologiques liés à l'approche écologique. L'action et

l'environnement y sont envisagés comme se définissant mutuellement (Saury, Gal-Petitfaux, Zeitler, Sève, Leblanc et Astier, 2003). On confère ainsi une dimension holistique à l'activité en classe qui rend indissociables l'action et la cognition (Barbier et Durand, 2003, p. 103). L'étude multicas de Karsenti (1998) sur l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants est un bon exemple d'une perspective écologique qui tient compte à la fois de l'observation des gestes exprimés, de la perspective intentionnelle de l'enseignant et du contexte global de la classe.

Des recherches plus récentes, inspirées des études sur l'ergonomie du travail (Yvon et Saussez, 2010), ajoutent l'autoconfrontation, simple ou croisée, à leurs outils de collecte de données. Une telle addition permet d'aller plus loin dans la verbalisation de la conscience réflexive des participants à la recherche. Cela permet de déplacer le point de vue du participant et d'échanger sur les manières de faire. « La confrontation permet d'ajouter un contexte à l'analyse de l'activité enseignante pour enrichir la description. » (Yvon, 2010, p. 153). Cette approche semble fournir des éléments de profondeur notables. Dans la présente recherche, l'autoconfrontation a aussi aidé à clarifier l'écart observé entre les notes d'observation de la chercheuse et les notes de l'enseignante pour une même prestation d'enseignement.

Les travaux d'Yvon et Saussez (2010) en ergonomie du travail sont fortement influencés par l'approche méthodologique du « cours d'action » présentée par Theureau (2006). Selon la conception du « cours d'action », les principes fondamentaux pour l'étude de l'activité enseignante en classe mettent « en évidence la nécessité d'étudier l'activité dans sa globalité, autant que possible en temps réel, et d'en faire une analyse dans laquelle le point de vue de l'acteur prévaut sur celui de l'observateur-analyste » (Viau-Guay, 2010). Cette approche permet de dégager des éléments essentiels.

D'autres chercheurs intéressés par l'interaction tiendront compte aussi de la partie non observable de la relation pour en avoir un portrait complet (Durand, Ria et Veyrunes, 2010). Pour eux, les rapports entre l'enseignant et sa classe forment un couplage dit structurel, « qui construit et modifie à chaque instant l'organisation de l'enseignant, dont, dans le même temps, il dépend » (Durand, Ria et Veyrunes, 2010, p. 21). Le lien est asymétrique. C'est l'enseignant qui détermine ce qui le perturbe et ce qu'il juge pertinent pour lui. Il fait sa propre lecture de la situation et s'autorégule en fonction des effets observés dans son environnement en étant attentif aux réactions des étudiants. Ce couplage offre la perspective de l'enseignant qui est au cœur de cette méthodologie de recherche. Dans cette étude multicas sur la relation pédagogique de coopération, c'est ce point de vue de l'enseignant qui retient l'attention, car celui-ci change à chaque instant en fonction de la dynamique propre à l'enseignant et de la réaction des étudiants à ses interventions. L'enseignant tient compte des réactions des étudiants pour modifier son approche et s'adapter par un mécanisme d'autorégulation défini comme un « processus contextualisé », utilisé pour s'adapter aux situations vécues en classe. L'autorégulation permet de maintenir la structure de coopération, car elle consiste à « évaluer consciemment, dans le feu de l'action, l'efficacité de ses réparties et à corriger rapidement ses erreurs, le cas échéant » (St-Arnaud, 2009, p. 9).

Ainsi, une étude sur la relation pédagogique mise en place par l'enseignant implique d'accéder au point de vue de celui-ci, à sa conscience réflexive, à ses perceptions, à ses visées (intentions préalables) et à ses modes d'autorégulation. Pour cette raison, la posture de la majorité des études (Altet, 2002; Karsenti, 1998; et Yvon et Saussez, 2010) sur l'interaction est interprétative et ces travaux prennent le chemin proposé par les modèles de recherche qualitative ou d'étude de cas.

Finalement, les travaux réalisés en psychologie et en ergonomie du travail par Clot (2008) vont aussi dans ce sens en ne dissociant pas l'activité dite « matérielle » de la

personne, laquelle commande l'interaction, de sa subjectivité. Leur profession étant perçue comme une forme particulière de travail sur des humains par des humains, les enseignants sont nécessairement des « travailleurs de l'interaction » (Tardif et Lessard, 1999). Subséquemment, on ne peut analyser une pratique observée sans interroger une personne sur le sens de ses actions : « ... les observations observables ne sont pas toute l'activité » (Yvon, 2010, p. 148). On parle alors d'une démarche d'interprétation des pratiques permettant de faire verbaliser, par l'enseignant, ce que la conduite sous-tend.

Selon ces dernières recherches, pour avoir un portrait complet de ce qui se passe en classe quand un enseignant entre en relation avec ses étudiants, il y a deux volets à considérer : d'une part, les gestes observables et d'autre part, les pensées qui guident l'action de l'enseignant, ses intentions, son discours intérieur, ses pensées discursives qui l'amènent à agir d'une façon ou d'une autre. L'effet que l'enseignant a sur ses étudiants l'amène à modifier son comportement, à faire des choix d'intervention pour poursuivre la mise en place de sa relation pédagogique.

3.1.2 La posture épistémologique de la recherche

La posture épistémologique de la présente recherche est interprétative; elle s'attarde au sens des actions dans leur contexte; elle est de type pédagogique, car elle offre une description des actions pédagogiques observées (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006). La perspective interprétative donne accès à une réalité sociale, telle qu'elle est expérimentée, vécue, produite, comprise et interprétée par les participants (Anadón et Savoie-Zajc, 2009).

Ce projet de recherche se veut qualitatif puisqu'il a pour but de comprendre les actions et leurs significations dans le milieu naturel de la classe. L'avantage de l'approche qualitative est d'étudier les processus à partir du vécu et du cadre de

référence propre à l'enseignant qui essaie de mettre en place une relation pédagogique de coopération. En outre, selon Stake (2010), la possibilité d'étudier un phénomène à partir du cadre de référence propre aux différents acteurs constitue un des éléments les plus intéressants de l'approche qualitative.

Ainsi, la perspective interprétative/qualitative (Savoie-Zajc, 2011) de cette recherche permet au chercheur d'être un sujet actif interprétant la situation observée, tout comme l'enseignant participant le devient aussi à propos de son processus de mise en œuvre de la relation pédagogique de coopération. Le chercheur fait ainsi partie de la réalité étudiée, il est partie prenante du processus méthodologique vers une compréhension du phénomène étudié.

La démarche inductive de cette recherche interprétative/qualitative s'attarde au processus mis en place en classe par l'enseignant pour construire sa relation pédagogique de coopération. Comme celui-ci se réfère à un modèle de coopération déjà connu (St-Arnaud, 2003), l'induction n'est pas pure, mais plutôt modérée (Anadón et Savoie Zajc, 2009), dans le sens où le cadre de référence de l'enseignant et les balises d'observation sont inspirées du modèle de coopération proposé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009). Il y aura tout de même place à des adaptations et à des ajouts d'aspects moins connus, en fonction de la réalité changeante d'une classe au collégial et des modes d'autorégulation de l'enseignant en cours d'action.

3.1.3 L'étude multicas

L'étude multicas est une manière d'appliquer la méthodologie de l'étude de cas. Une particularité de l'étude de cas est le fait qu'elle soit une approche en recherche tout à fait indiquée pour une étude réalisée dans le contexte de la classe. Plusieurs études (Altet, 2002, Karsenti, 1998), en particulier celles « qui traitent des interactions en salle de classe ou à l'intérieur d'une école, impliquent un nombre important de

variables qu'il est souvent difficile d'isoler » (Karsenti et Demers, 2004, p. 231). Aussi, l'étude de cas est une méthode qui offre au chercheur la possibilité de travailler sur un nombre restreint de cas (Yin, 2004).

La méthodologie de l'étude de cas est une « approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin de tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy, 2009, p. 206).

Ainsi, l'actuelle recherche constitue une étude en profondeur de trois cas, bien délimités; elle fournit beaucoup d'éléments d'information sur les circonstances dans lesquelles s'est produit le phénomène observé (Giordano, 2003). L'étude multicases permet de faire ressortir le sens à partir d'une multitude de données observées et colligées de nombreuses sources (observation en classe, journaux de bord, enregistrements vidéo) et de multiples points d'observation (la chercheuse et les enseignantes recrutées). L'étude multicases permet une meilleure compréhension du phénomène (Merriam, 1998; Yin, 2003). En se concentrant sur le phénomène de la relation pédagogique de coopération, la chercheuse vise à découvrir les éléments significatifs qui caractérisent cet objet à l'étude. Il s'agit alors d'une description des stratégies et des conditions de sa mise en place et du maintien de celle-ci pour une période de quinze semaines.

L'approche retenue par la chercheuse a permis de mettre l'accent sur la qualité et l'intensité. En fait, celle-ci cherche les indices de signification parmi un ensemble de données empiriques plus ou moins significatives.

L'étude multicases révèle aussi des limites et des pièges importants à prendre en considération. Lors de l'observation en classe, la chercheuse aurait pu avoir tendance à mettre l'accent sur ce qui retenait son attention plutôt que sur ce qui était réellement

présent (Creswell, 1997). Aussi, lors de la sélection des données, elle aurait pu s'attarder seulement à ce qui pouvait confirmer les présupposés et à oublier le reste. Ce biais est particulièrement dangereux ici puisque les fondements théoriques liés au modèle d'interaction de coopération proposé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009) étaient déjà bien connus de la chercheuse. Il pouvait alors être facile pour elle d'interpréter la situation plutôt que de se concentrer seulement sur ses observations. Il n'était pas possible pour la chercheuse de tout voir en classe, mais les enregistrements vidéo ont pu compléter l'observation. Un visionnement répété des séances filmées a permis à la chercheuse de distinguer les données utiles pour la présente recherche. Une simple observation en classe ne permettait pas à la chercheuse de bien voir les interactions de l'enseignante. Même si la chercheuse essayait de tout voir lors de sa présence en classe, il n'était pas possible de prendre en note et d'observer en même temps les moments importants de l'interaction. De plus, comme la chercheuse connaissait assez bien les enseignantes engagées dans cette recherche, la subjectivité de la chercheuse pouvait aussi devenir un problème dans cette étude multicas et en diminuer sa validité et sa transférabilité (George et Bennett, 2005). L'effet de désirabilité pouvait être présent à l'occasion et nuire à l'analyse des données, dans le sens où la chercheuse ne voulait pas montrer aux enseignantes que certaines stratégies n'étaient pas adéquates pour la mise en place de la relation pédagogique de coopération. Sans les mentionner, son rôle était de les noter. Les observations en classe ne servaient pas à évaluer les pratiques enseignantes, mais seulement à les répertorier. La variété des outils de collecte de données a permis de donner toute la richesse nécessaire à cette étape méthodologique et à diminuer les effets négatifs mentionnés.

Un autre obstacle important que la chercheuse a rencontré a été le nombre important de données qualitatives. Quelques observations et enregistrements vidéo ont été ajoutés pour que la chercheuse ait accès à certains moments charnières de l'activité enseignante. Par exemple, les trois enseignantes ont utilisé plus d'un cours en début

de session pour mettre en place le partenariat, alors la chercheuse a dû aller observer les deux premiers cours plutôt que seulement le premier cours. La chercheuse ne pouvait pas être présente à chaque cours, mais elle a dû y aller un peu plus souvent que prévu. Ces ajouts ont fait augmenter le volume de données de façon appréciable, puisqu'il fallait aussi, pour chaque observation, avoir une rencontre d'autoconfrontation entre l'enseignante et la chercheuse. Avec l'ajout de ces données, l'analyse a donc été plus longue à réaliser.

Une dernière limite aurait pu être le manque de temps ainsi que l'insuffisance des ressources financières accordées au projet de recherche afin d'aller observer en profondeur les cas choisis. Cette limite a été résolue par l'obtention d'une subvention du Programme d'aide à la recherche à l'enseignement et à l'apprentissage (PAREA). Ainsi, les personnes impliquées dans la recherche ont eu du temps libéré pour s'y engager pendant toute une année.

3.1.4 Les cas de cette recherche, trois enseignantes du collégial

L'étude de cas est une façon de comprendre des situations qui offrent un fort potentiel d'apprentissage (Stake, 2006). Les enjeux de l'étude de cas sont de cerner le problème et l'objet de la recherche. Ainsi, il faut pouvoir choisir le bon cas significatif qui réponde à l'un ou à l'autre des critères de recherche : unique, particulier, extrême, révélateur, contradictoire, illustratif (Miles et Huberman, 2003). Yin (2004) dira qu'il peut aussi être une entité ou un événement.

Un cas peut aussi être représenté par le rôle que celui-ci joue dans son école ou être un espace, un lieu ou même être défini « temporellement à partir d'un épisode ou d'une rencontre » (Miles et Huberman, 2003, p. 56). Dans cette recherche, c'est le processus de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération qui représente le cas. Ainsi, le cas de la présente recherche est la *relation*

pédagogique de coopération. De plus, si l'on tient compte de la nature complexe de l'événement observé, de son lieu et du temps imparti, le nombre de participants ne pouvait pas être très élevé (Creswell, 2009, et Miles et Huberman, 2003). Pour ces raisons, trois enseignantes ont été sélectionnées pour cette étude. Elles ont été observées dans leur façon de mettre en place une relation pédagogique de coopération, en classe, au niveau collégial et elles ont été invitées à rédiger un cahier de bord et à participer à des rencontres d'autoconfrontation avec la chercheuse après chaque observation ainsi qu'à quelques rencontres de groupe (les trois enseignantes et la chercheuse).

Comme le monde collégial offre des programmes préuniversitaires et techniques, ces deux types de programmes ont été visés par la présente étude. Une enseignante sélectionnée se consacre à l'enseignement technique et les deux autres, à l'enseignement préuniversitaire. Les enseignantes choisies répondaient positivement au critère principal, soit avoir reçu une formation reconnue sur les principes de l'interaction professionnelle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) et avoir déjà expérimenté en classe des actions inspirées de ce modèle.

Ces enseignantes sont des cas particuliers, car elles connaissent bien le modèle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) pour d'abord l'avoir étudié dans un cadre universitaire pendant plus d'une année pour ensuite s'en être inspirées depuis plusieurs années en classe et finalement pour avoir participé à une communauté d'apprentissage à ce sujet. Les enseignantes choisies sont ainsi les mieux informées sur le modèle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) afin de mettre en place et de maintenir cette relation pédagogique de coopération en classe au collégial.

Le terrain de cette recherche est constitué de trois groupes-cours, chacun ayant été choisi selon certaines conditions :

- que ce soit un nouveau groupe-cours pour l'enseignante, pour voir comment s'instaure la relation pédagogique de coopération dès le début du cours et pour qu'elle n'ait pas déjà une relation bien établie avec ses étudiants
- que ce soit un groupe-classe et non un laboratoire, pour que les visées éducatives soient semblables dans les trois cas
- que les groupes-cours soient composés d'étudiants de première année, pour voir comment s'instaure, dès le début de leurs études collégiales, cette relation pédagogique de coopération.

Ces critères procurent une certaine homogénéité devant la complexité que peut représenter une salle de classe. Ils réduisent le nombre de conditions à observer et offrent à l'étude la possibilité de se concentrer sur les stratégies choisies par les enseignantes en situation semblable.

En résumé, les critères de sélection des participants à la recherche sont les suivants :

- être un enseignant du collégial, secteur technique ou préuniversitaire;
- avoir reçu une formation reconnue (universitaire) du modèle d'interaction professionnelle de coopération de St-Arnaud (2003);
- avoir expérimenté le modèle de coopération de St-Arnaud (2003) en classe et être assez à l'aise pour en parler et pour être observé;
- avoir une charge d'enseignement auprès de nouveaux étudiants de première année du collégial pour un cours en classe et non en laboratoire.

3.2 Collecte des données

Les méthodes de collecte de données en recherche qualitative sont habituellement exhaustives et comprennent plusieurs outils, dont l'observation et l'entrevue, et elles

sont appliquées généralement dans le milieu naturel, « *in situ* » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

Dans le cadre de la présente recherche, les méthodes de collecte de données ont été:

- l'observation en classe;
- l'observation indirecte (enregistrements vidéo);
- l'autoconfrontation simple entre l'enseignante et la chercheuse (enregistrements audio);
- les journaux de bord des enseignantes;
- les rencontres de groupe (enregistrements audio);
- le journal de la chercheuse.

L'ensemble de ces outils était essentiel pour assurer une rigueur adéquate à cette recherche multicas. Par exemple, les séances d'autoconfrontation ont compensé pour les limites de l'observation simple. D'ailleurs, ces séances offraient aux enseignantes la possibilité d'exprimer les intentions et les pensées discursives qui ne pouvaient être saisies par une simple observation. Le discours ou le raisonnement que la personne tient dans sa tête quand elle réfléchit, mais qu'elle n'exprime pas oralement, est appelé « pensées discursives ».

La validité d'une recherche qualitative repose sur la correspondance entre les données recueillies et le phénomène étudié (Stake, 2010). Une façon pratique et courante de donner de la rigueur consiste à procéder à l'utilisation de diverses méthodes de collecte des données, comme c'est le cas pour cette recherche avec les différents choix de collecte de données. Cette triangulation des données donne de la rigueur et de la validité à la méthodologie de la recherche, car la complémentarité des outils de collecte de données permet d'explorer différents angles de la recherche. L'observation par la chercheuse suivie de la réflexion des enseignantes observées lors

de l'autoconfrontation et les données des journaux de bord ont tous été des éléments de triangulation qui ont favorisé une coconstruction et une « objectivation du sens produit pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143). Cette mise en commun des points de vue, qui pouvaient à l'occasion diverger, a permis de donner un portrait plus complet et plus juste de la situation.

En recherche qualitative, plusieurs critères de validité servent de repères aux chercheurs, mais celui de la crédibilité propose que le « sens attribué au phénomène soit plausible et corroboré par diverses instances » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Or, pour répondre à ce critère de crédibilité, la triangulation des données a été, pour cette recherche multicas, un moyen de répondre à ce critère de crédibilité. Le tableau III.1 illustre la planification des étapes de cette recherche multicas.

Tableau III.1
Étapes des travaux de la recherche multicas

Légendes		
C :	Chercheuse	
G.E :	Groupe d'enseignants participant à la recherche	
	Personnes ressources	Tâches
Phase 1 : planification	C	<ul style="list-style-type: none"> • Choix final des enseignants pour la recherche, demande de libération horaire pour la prochaine année (une journée semaine)
	C G.E.	<ul style="list-style-type: none"> • Demande de la certification éthique • Obligation, pour les enseignants choisis, de réviser le cadre de référence et de planifier leurs stratégies de mise en place et de maintien d'une structure de coopération en classe
	C C	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration des outils de collecte et d'analyse des données • Validation des outils de collecte de données de façon exploratoire en classe •
Phase 2 : collecte de données et début d'analyse	C et G.E.	<ul style="list-style-type: none"> • Planification des rencontres en classe pour l'observation • Écriture dans le journal de bord • Observation en classe de la mise en place et du maintien de la structure de coopération • Séances d'autoconfrontation • Rencontres aux trois semaines des trois participantes et de la chercheuse pour faire un état de la situation et discuter de l'écriture du journal de bord et des données préliminaires
	C	<ul style="list-style-type: none"> • Début d'analyse de l'ensemble des données • Consultation du comité de recherche pour valider la méthode d'analyse et la méthodologie en cours de recherche
Phase 3 : analyse et interprétation	C	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuite de l'analyse des données • Consultation du comité de recherche
	C et G.E.	<ul style="list-style-type: none"> • Validation de l'analyse auprès des participants
	C	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction des chapitres des résultats et de l'analyse • Préparation des communications

3.2.1 Observation en classe

Il était impératif d'aller observer les modes d'interaction des enseignantes en classe pour les étudier, car les verbalisations « ne peuvent être considérées comme un témoignage complet » (Bru, 2002 : 67). Selon Argyris et Schön (1999), il peut exister un écart entre ce que l'enseignante fait et ce qu'elle en dit. Ainsi, une observation en classe s'imposait pour avoir accès aux pratiques effectives et non aux pratiques souhaitées.

L'observation en recherche diffère de l'observation naturelle, car elle est au service de la question de recherche (Merriam, 1998). L'observation aurait pu être faite par vidéoscopie pour éviter le biais de la présence de la chercheuse en classe (Creswell, 2009), mais cela n'aurait pas permis un accès à toutes les composantes de l'interaction qui y était vécue. L'observation en classe a donc été faite en présence de la chercheuse, mais un enregistrement vidéo a permis ensuite aux enseignantes d'avoir accès à leurs pratiques pour les analyser avec un collègue et avec la chercheuse. L'enregistrement a permis aussi à la chercheuse de visionner les séances en classe pour ne rien laisser échapper dans la façon de mettre en place et de maintenir la relation pédagogique de coopération en classe. Enfin, la présence de la chercheuse en classe a permis de noter et de décrire l'interaction ainsi que le vécu des lieux que les appareils vidéo ne pouvaient pas, à eux seuls, capter.

La chercheuse a été une observatrice non participante. Elle a été très attentive aux gestes et aux paroles de chaque enseignante en classe, dans sa façon de mettre en place la relation pédagogique de coopération avec ses étudiants. La chercheuse a été la plus discrète possible. Pour colliger les données, elle s'est basée sur une unité d'observation déterminée à l'avance. Dans cette recherche, l'unité d'observation correspondait à une période de cours au complet, car un enseignant qui s'inspire du modèle de coopération est continuellement dans ce processus relationnel de

coopération. Ainsi, dès que l'enseignante interagissait avec ses étudiants, tous ses gestes et toutes ses paroles étaient, dans la mesure du possible, notés, classés et décrits à partir des points de repère (Tableau III.2) inspirés du cadre de référence du modèle d'interaction de coopération (St-Arnaud, 2003). Ces points de repère ont guidé l'observation des gestes que pouvait poser l'enseignante soucieuse de mettre en place une relation pédagogique de coopération. L'enseignante s'inspirait des cinq règles de la coopération lorsqu'elle interagissait avec ses étudiants, mais la manière de le faire pouvait varier d'une enseignante à l'autre et c'est essentiellement ce qui intéressait cette recherche multicas. L'observation a permis de prendre en note la manière et le moment où l'enseignante agissait en classe en lien avec ces points de repère des cinq règles de coopération (Tableau III.2) et de révéler les stratégies utilisées, les conditions aidantes ainsi que les limites.

Ces points de repère (Tableau III.2) sont les actions incontournables qui caractérisent chacune des règles de St-Arnaud (2003).

À l'intérieur de cette unité d'observation, qui représente tout le cours, des épisodes de mise en place et de maintien de ces différentes dimensions de la coopération ont été pris en note.

Tableau III.2

Points de repère pour l'observation de l'interaction entre l'enseignante et ses étudiants (en groupe ou individuellement), inspirés des cinq règles de la coopération (St-Arnaud, 2003)

<p>Le partenariat Chercher un but commun</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Structure la relation; • négocie le but de la rencontre; • vérifie la compréhension des objectifs par chacun; • définit les rôles et responsabilités; • traite les divergences d'intérêt.
<p>La concertation Gérer le processus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prépare le terrain avant d'introduire du contenu; • structure sa façon d'amener une information; • annonce ses intentions; • expose, clarifie et discute les règles du jeu; • partage les rôles de chacun; • s'assure de la poursuite du but commun; • sollicite la permission d'entrer dans le dialogue avant de s'opposer.
<p>L'alternance Changer souvent de canal de communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise les canaux de communication : <ul style="list-style-type: none"> ✓ canal de réception (écoute), ✓ de facilitation (questionnement), ✓ d'entretien de la relation (structure de la rencontre), ✓ d'information sur le contenu.
<p>La non-ingérence Reconnaître ses limites</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaît le pouvoir qu'elle exerce et celui qui appartient à l'autre; • identifie ses ressources et celles de ses étudiants (clarifie les champs de compétence); • reformule des problèmes avec les étudiants; • recherche le consensus; • évite d'émettre des jugements de valeur.
<p>La responsabilisation Respecter, se faire respecter et susciter des choix éclairés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise l'autonomie de ses étudiants; • laisse ses étudiants faire des choix éclairés et prendre des responsabilités qui relèvent de leurs champs de compétence; • reconnaît les besoins de ses étudiants.

L'observation a été faite en fonction de relever les actions et les gestes de l'enseignante ainsi que leurs effets sur le développement de la relation pédagogique de coopération. L'observation a débuté dès le premier cours pour les étudiants de première année, lors de leur arrivée au cégep.

Une première phase d'observation préalable avant le début de la recherche, l'année précédente, a permis à la chercheuse de valider sa méthodologie et a servi d'étude à la

recherche. Cette observation préalable s'est faite dans les classes des mêmes enseignantes.

3.2.1.1 Description de la méthode d'observation

Pour la prise de notes des données d'observation, comme l'unité d'observation était tout le cours, la prise de notes des descriptions s'est faite tout au long du cours, dans la mesure du possible, dès que l'enseignante intervenait pour la mise en place ou pour le maintien de la relation pédagogique de coopération. Comme il n'était pas possible de tout noter, une description des épisodes plus significatifs observés et qui démontraient bien la mise en place de l'une ou l'autre des dimensions de la coopération a été notée à partir des points de repère du tableau III.2.

Cette prise de notes était guidée par un canevas qui comprend quatre colonnes. La première colonne indique l'heure de l'entrée d'une donnée. La seconde indique la dimension de coopération : Partenariat (P), Concertation (C), Non-Ingérence (NI) et Responsabilisation (R). La troisième colonne indique le canal de communication : Entretien de relation (Er), Réception (R), Facilitation (F) et Information sur le contenu (Ic) et la quatrième colonne laisse de la place pour écrire les gestes, les paroles, la posture en lien avec la dimension notée.

La chercheuse s'assoyait à l'arrière de la classe avec sa liste des points de repère (Tableau III.2) ainsi que le guide de prise de notes (Appendice C). Les observations étaient notées de façon manuscrite, pour éviter le bruit du clavier. Le visionnement de l'enregistrement vidéo a permis de compléter ce que la chercheuse n'a pu noter, et valider ce qui se révélait être des éléments significatifs de mise en place ou de maintien de la relation pédagogique de coopération. Lors des observations en classe, la chercheuse a été très attentive à tout ce que faisait l'enseignante; elle se plaçait

alors en mode écoute et observation pour prendre note de tous les gestes, des interactions, des paroles ainsi que de la posture (l'attitude) de l'enseignante et des effets que ses gestes avaient sur le groupe.

La prise de notes était accompagnée de l'heure de ce moment significatif pour pouvoir y revenir si nécessaire par la suite, lors de la séance d'autoconfrontation (Appendice D).

Il est important de mentionner que les enseignantes participantes à cette recherche se sont inspirées de ces quatre catégories, mais que l'analyse des modes de communication ne s'est pas faite pour chacune des phrases du dialogue entre l'enseignante et ses étudiants comme le fait habituellement St-Arnaud dans ses ouvrages (1995, 2003 et 2009). Le but de cette recherche n'est pas de faire une étude exhaustive des modes de communication pour chacun des dialogues en classe, mais de comprendre le processus général de communication lors de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération. Ainsi, l'analyse tiendra compte des comportements de l'enseignante qui permettent de comprendre, de manière plus générale, le processus de mise en place de l'alternance. Comme le mentionne St-Arnaud (2003 : 135) : « Tous les comportements de l'acteur, dans un dialogue, peuvent se rattacher à l'une ou l'autre de ces catégories (R, F, Er ou Ic). » Ainsi, dès qu'une enseignante franchit le pas de la porte de sa classe, elle se retrouve dans l'une ou l'autre de ces catégories. Pour la chercheuse qui observe l'enseignante, un codage des modes d'alternance a été fait de manière globale et non pour chacune des réparties du dialogue. Ce codage a été validé par le visionnement des vidéos par la suite. Par contre, l'analyse ne reprendra pas chacune des phrases du verbatim des trois heures de cours, mais seulement les comportements en général.

La période à l'étude couvrait toute une session, c'est-à-dire quinze semaines de cours. Comme il n'était pas possible d'être en classe à chaque cours, trois moments

d'observation en classe ont été privilégiés : au début de la session (les deux premiers cours), à la cinquième semaine approximativement selon chaque cas et à la douzième semaine approximativement selon la planification de l'enseignante pour éviter les périodes d'examen. Ainsi, l'observation a permis de noter comment s'est mise en place la structure de coopération, comment elle s'est maintenue et quels ont été les mécanismes d'autorégulation de l'enseignante.

L'observation, selon Merriam (1998), ne doit pas se restreindre à un cadre d'observation préétabli. Elle doit permettre une certaine souplesse, un ajustement en fonction de l'objet de recherche, sans quoi elle pourrait passer à côté d'éléments essentiels à la compréhension du phénomène. La chercheuse avait donc cette ouverture à demeurer attentive aux éléments susceptibles d'ajouter de la pertinence aux données ou de proposer des nuances pour mieux répondre à la question de recherche. La chercheuse ne se restreignait pas seulement au cadre d'observation proposé, elle était ouverte à l'ensemble de ce qui se passait et de ce qu'elle entendait en classe.

3.2.2 Description de la méthode d'enregistrement en classe

Les séances observées ont été enregistrées sur bandes vidéo. Deux caméras numériques ont servi à capter les images de l'interaction de l'enseignante avec sa classe. Les caméras étaient de type Canon FS400 avec cartes mémoires SD 32 GB, class 10 et le fichier informatique créé avait une extension .mod.

Une caméra était placée à l'avant de la classe, pointant vers les étudiants et l'autre, placée à l'arrière de la classe visait l'enseignante, afin d'obtenir une image globale de l'interaction. Les caméras étaient fixes avec un grand angle qui permettait de voir l'ensemble de la classe. Cet angle pouvait s'ajuster pour permettre à un étudiant qui ne voulait pas faire partie de la recherche de ne pas être dans le champ de vision. Un

seul étudiant avait fait cette demande, mais dès le deuxième cours, au deuxième enregistrement, il a changé d'idée et voulait participer à la recherche. Sur le plan technique, les deux caméras étaient déclenchées au début du cours par la chercheuse avec le moins d'écart temporel possible. En classe, la chercheuse était assise à côté de la caméra arrière de façon à l'orienter différemment afin de suivre l'enseignante lorsqu'elle circulait vers l'arrière de la classe, ce qui changeait le point de vue global de la classe.

Par la suite, pour la transformation des données, la synchronisation était rendue possible par un logiciel de visionnement prévu à cet effet (application VLC). Les enregistrements vidéo ont été ensuite transférés sur un disque dur indépendant pour être facilement visionnés, car les deux images devaient se placer côte à côte à l'écran et cela demandait beaucoup de mémoire à l'ordinateur.

3.2.3 Autoconfrontation

Les pratiques en classe (Altet, 2002) désignent à la fois les façons de faire observables et les décisions cognitives, c'est-à-dire les intentions sous-jacentes à l'activité. Grâce à l'autoconfrontation, l'enseignante pouvait avoir accès à une partie de ses pensées discursives et les communiquer à la chercheuse.

À l'aide des séances d'autoconfrontation, la chercheuse décrypte de quelle façon le point de vue de l'enseignante sur ses propres pratiques professionnelles est marqué par ses intentions, mais aussi par des contradictions, des faux-semblants, des images idéales, des craintes. Lorsqu'elle explique ses pratiques et en portant une attention particulière à ses actes, l'enseignante peut se dégager de la dimension narrative pour s'interroger sur ses propres gestes professionnels. L'étude de l'activité enseignante par l'autoconfrontation consistait alors à aller plus loin que la simple observation de la situation pour une meilleure compréhension du phénomène. Elle donnait accès à

une partie du dialogue intérieur qu'entretient l'enseignante en situation de travail et au sens qu'elle donne à ses interactions pour mieux comprendre le processus de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération.

L'autoconfrontation est issue des méthodes d'analyse ergonomique du travail qui se soucient des normes de fonctionnement de l'humain. L'ergonomie est habituellement associée aux métiers de l'industrie ou au travail sur des postes informatiques, mais des études peuvent aussi porter sur l'ergonomie du travail mental (Yvon et Saussez, 2010).

L'étude de l'ergonomie du travail par l'autoconfrontation est une façon nouvelle de produire des connaissances professionnelles et théoriques en éducation. L'ergonomie prend alors le sens de l'étude de l'activité enseignante en situation de classe (Yvon et Garon, 2006). L'analyse ergonomique du travail se met ici à l'école du réel, du singulier et du particulier du quotidien de l'enseignante en classe (Durand, 1996). Le recours à l'autoconfrontation permet plus spécifiquement à plusieurs personnes de se pencher avec plus de précision sur la quantité de gestes et sur la rapidité des événements qui se produisent en salle de classe. L'apport de ce dispositif a été un atout pour avoir accès aux pensées discursives des enseignantes. Ce dispositif peut aussi avoir une portée professionnelle pour rendre plus efficace le changement de pratiques ou la formation des enseignants. Bien que le changement dans les pratiques ne soit pas le but de cette recherche multicases, la pratique de l'autoconfrontation de la présente recherche a offert à la chercheuse des données supplémentaires sur les pensées discursives et sur les intentions des enseignantes pour mieux comprendre l'écart parfois noté par la chercheuse entre les dires de l'enseignante et les gestes observés.

3.2.3.1 Autoconfrontation simple

Dans la présente recherche multicas, l'autoconfrontation simple consistait en une séance de visionnement d'un enregistrement vidéo par l'enseignante et la chercheuse. Lors de l'autoconfrontation simple, dirigée par la chercheuse, l'enseignante a montré, commenté et raconté, pas à pas, les moments-clés de l'activité visionnée. La chercheuse a amené l'enseignante à expliciter le contenu de sa conscience réflexive en s'appuyant sur les traces de son activité enregistrée (Durand, Ria et Veyrunes, 2010 : 25). Le terme « confrontation » peut paraître excessif pour un enseignant qui ne connaît pas cette méthodologie, mais cette appellation est juste, car elle amène l'enseignante à confronter ses propres représentations de sa pratique à celles observées par la chercheuse, avec comme conséquences « l'ouverture d'une zone de développement potentiel, le développement de la pensée et du pouvoir d'agir, une prise de conscience, une interrogation, la mention d'autres possibilités d'action, etc. Ce dispositif permet donc de faire émerger des questions ancrées dans les opérations concrètes et régulières » (Yvon et Garon, 2006 : 69).

Cette séance d'autoconfrontation simple était guidée par les moments significatifs observés en classe par la chercheuse lors de la mise en place et du maintien de la structure de coopération. Le processus d'autoconfrontation simple comprend le visionnement de la séance filmée par l'enseignante en compagnie de la chercheuse et leurs échanges (Tableau III.3). En observant ses gestes, l'enseignante est confrontée aux actions qu'elle a réalisées en classe, alors reproduites à l'écran. Elle est amenée, dans un premier temps, à participer à « un dialogue avec elle-même dans le cadre duquel elle justifie et évalue ses propres actes; s'en étonne éventuellement; et en construit une vision nouvelle » (Faïta, Saujat, 2010 : 53). Le verbatim des séances d'autoconfrontation a aussi été enregistré sur bande audio pour y revenir au besoin lors de la transcription des données.

Tableau III.3
Processus d'autoconfrontation simple

1-	Visionnement de toutes les séquences filmées par l'enseignante et la chercheuse.
2-	Commentaires à propos de la séquence par l'enseignante et engagement du rapport dialogique entre la chercheuse et l'enseignante.

Cette séance était guidée par quelques questions inspirées du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003) pour amener l'enseignante à commenter ses façons de faire et à exprimer ses intentions. De plus, ces questions permettaient à l'enseignante de réfléchir à ses intentions, à ses stratégies ou aux besoins qui ont motivé ses gestes afin de l'aider à laisser émerger ses pensées discursives. La chercheuse notait les informations à partir d'un guide de prises de note en autoconfrontation (Appendice D). Des temps d'arrêt de l'enregistrement vidéo étaient nécessaires pour laisser l'enseignante réfléchir avant de répondre à ces questions :

- À quoi pensais-tu à ce moment-là (arrêt de l'enregistrement)?
- Quelle était ton intention, à ce moment-là?
- Qu'est-ce qui a motivé ce choix de question?
- Quel effet le comportement de cet étudiant a-t-il eu sur le choix de ton intervention?
- Est-ce une façon de faire habituelle pour toi, dans ce contexte?

Ces questions pouvaient aider l'enseignante à avoir accès à son dialogue intérieur en cours d'action, car il n'est pas toujours facile de réfléchir aux façons de faire qui sont habituellement des gestes automatiques. Ainsi, pour aider les enseignantes à se placer dans cette posture réflexive, une étape préliminaire leur a été proposée. Avant de procéder à l'autoconfrontation simple, elles ont été invitées à faire une autoconfrontation croisée avec une autre enseignante sans la présence de la

chercheuse. L'objectif de cette rencontre était de permettre à l'enseignante de confronter ses façons de faire avec une autre enseignante participante à la recherche qui possède aussi les connaissances du modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) et qui tente de l'appliquer dans sa classe dans le cadre de cette recherche multicas.

Cette rencontre d'autoconfrontation croisée leur a permis de visionner l'enregistrement vidéo et de faire une première réflexion sur leurs façons d'agir en classe pour mettre en place et pour maintenir la relation pédagogique de coopération. Cette rencontre s'est faite sans la chercheuse et aucune donnée n'a été collectée lors de cette rencontre, l'objectif étant de permettre à l'enseignante de se préparer à la rencontre d'autoconfrontation simple avec la chercheuse.

En visionnant une première fois sa prestation en classe, l'enseignante pouvait confronter avec l'autre enseignante les moments-clés de l'interaction et les mécanismes sous-jacents : ses intentions, ses réflexions en cours d'action, ses pensées discursives. Elles se sont inspirées des questions proposées pour la rédaction du journal de bord, mentionnées plus loin (Appendice E), pour faire cet exercice réflexif et ainsi mieux comprendre leurs stratégies de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération. Cette étape a été fort appréciée des enseignantes et elle a permis à chacune de bien se préparer à la rencontre d'autoconfrontation simple avec la chercheuse.

L'autoconfrontation croisée a été réalisée seulement pour les deux premiers enregistrements vidéo. Puisque trois enseignantes participent à la recherche, chaque enseignante a réalisé une séance d'autoconfrontation croisée avec l'une et l'autre des deux autres enseignantes. Une troisième séance d'autoconfrontation croisée ne semblait pas nécessaire, car les enseignantes avaient pris l'habitude d'exprimer leurs pensées discursives et discourir au sujet de leurs stratégies de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération. Cette méthode

d'autoconfrontation croisée n'était pas une méthode de collecte de données, car aucune trace n'a été conservée de ces rencontres, celles-ci ne servant qu'à préparer les enseignantes à leurs séances d'autoconfrontation simple avec la chercheuse.

3.2.4 Journal de bord interactif de l'enseignante

Le journal de bord consistait en un cahier dans lequel l'enseignante consignait ses réflexions au cours de la période entre les séances d'enregistrement vidéo. Les notes prises correspondaient aux situations observées en classe, aux événements ou encore aux réflexions sur la structure de coopération ou sur les choix d'intervention. L'enseignante y notait ses intuitions préliminaires concernant certaines hypothèses ou les questions émergentes relatives à la mise en place et au maintien de la relation pédagogique de coopération. L'enseignante était invitée à suivre un modèle de rédaction, ce qui lui permettait d'être plus structurée. Ce journal était interactif, car il était mis en ligne et il était accessible aux autres enseignantes qui participaient à la recherche. Ainsi, elles pouvaient interagir sur les commentaires de leurs collègues ou solliciter des avis le cas échéant concernant la mise en place ou le maintien de la relation pédagogique de coopération. Les enseignantes avaient accepté de partager leurs réflexions et leurs commentaires pour enrichir le propos. Le journal était donc accessible aux participantes à la recherche via un blogue créé sur « blogger.com ». Elles avaient accepté d'interagir au moins une fois par deux semaines dans le journal de leurs collègues en plus de rédiger chaque semaine les informations concernant leurs interactions en classe en s'inspirant du modèle d'écriture proposé.

La chercheuse a proposé un modèle d'écriture réflexive (Appendice E) inspiré de Perrenoud (2001) et de St-Arnaud (2003) qui met l'accent sur la description, ensuite, l'analyse et finalement, la synthèse. Voici le modèle d'écriture proposé aux enseignantes :

- a) Description de chaque situation significative de mise en place ou de maintien d'une relation pédagogique de coopération et des moments d'autorégulation de son action. La chercheuse propose aux enseignantes de suivre les pistes de réflexion suivantes:

Je décris la ou les situations qui me frappent ou me semblent importantes, ainsi que mes intentions préalables, ma préparation (si pertinent), mes choix d'intervention, les stratégies relationnelles utilisées ou les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les ressources didactiques et les contenus de la matière (si pertinent), mon ressenti (agréable ou non), mes intentions en cours d'action, mes modes d'autorégulation (face à la réaction des étudiants).

Je lie les informations de cette situation à la dimension de coopération correspondante : Partenariat (P), Concertation (C), Non-Ingérence (NI) et Responsabilisation (R).

Dans la situation, j'identifie le mode d'alternance, le canal de communication : Entretien de relation (Er), Réception (r), Facilitation (F) et Information sur le contenu (Ic) et je décris les gestes, les paroles, la posture en lien avec la dimension ou le canal de communication noté.

- b) Ébauche d'analyse réflexive des situations, une à une :

J'explique pourquoi ces observations m'ont frappée ou m'ont semblé importantes en trouvant leur signification; de quelles manières, elles décrivent bien la dimension de coopération ou le canal de communication, par exemple :

- je décompose la situation et je fais des liens entre diverses situations semblables ou avec les règles de coopération et l'autorégulation;

- j'observe la récurrence de cette situation;
- je laisse sortir les intuitions préliminaires concernant certaines hypothèses,
- je suis attentive aux questions émergentes,
- j'observe les forces et les éléments à améliorer relativement à l'autorégulation et à la mise en place et au maintien des règles de coopération.

J'établis des liens avec les pratiques ou les théories de la coopération, en me documentant sur des questions ou des hypothèses soulevées à propos des points forts et des éléments à améliorer; en faisant des lectures ou en révisant le modèle; en discutant avec les collègues lors des rencontres de groupe.

- c) Synthèse de l'ensemble des situations pour mieux comprendre son propre mode de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération et ses stratégies d'autorégulation. Faire les liens entre les situations de mise en place ou de maintien de la relation pédagogique de coopération :

À la suite de plusieurs épisodes semblables, faire une synthèse d'un mode d'intervention récurrent qui favorise la coopération.

Pour chacune des dimensions de la coopération :

- Quels sont les points forts que je veux conserver et pourquoi?
- Comment vais-je les intégrer dans ma pratique?
- Pourquoi changer ma pratique?
- Quelles seront les conséquences de mes décisions, tant sur moi que sur les étudiants?
- Comment vais-je m'y prendre pour les mettre en pratique vers un agir expérimenté?

La tenue d'un journal de bord n'était pas toujours bien perçue par les enseignantes. Sa constance demandait une certaine rigueur et surtout du temps, si précieux dans les tâches de l'enseignante. L'outil était pourtant primordial pour conserver des traces des stratégies de mise en place et de maintien de la structure de coopération entre les séances d'observation, pour nourrir la réflexion de l'enseignant et lui permettre de découvrir de nouvelles stratégies. Afin de faciliter l'engagement des participantes à l'écriture du journal, un temps de libération, représentant vingt pour cent de leur temps d'enseignement, leur avait été accordé chaque semaine pour participer à la recherche grâce à l'obtention d'une subvention de recherche PAREA (Programme québécois d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial). Un résumé de la recherche a été présenté à cet organisme subventionnaire (Appendice F).

L'utilisation du journal de bord venait pallier l'impossibilité pour la chercheuse d'observer en classe à chaque cours. Il devenait essentiel de prendre ce moyen pour assurer la qualité de la recherche.

3.2.5 Rencontre du groupe des participantes et de la chercheuse aux trois semaines

Pour permettre une participation soutenue à la recherche et un engagement de la part des enseignantes choisies, des rencontres de groupe entre les enseignantes et la chercheuse ont eu lieu toutes les trois semaines approximativement, pour un total de cinq rencontres de groupe.

Les rencontres avaient pour objectifs de faire une mise au point au fur et à mesure de la collecte de données, de valider les ébauches d'analyse et surtout d'encourager l'écriture du journal de bord entre les observations en classe.

3.2.5.1 Déroulement des rencontres de groupe

Les rencontres se tenaient aux trois semaines. Les enseignantes avaient une libération à l'horaire les mercredis après-midi, de 14 h à 17 h.

Les rencontres étaient enregistrées avec un appareil audionumérique et les informations pertinentes ont pu enrichir ou valider les données prises par les autres outils de collecte de données.

Les discussions ont porté sur le vécu des enseignantes en classe pour leur permettre d'échanger de l'information et de s'exprimer sur les stratégies de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération. Ces discussions permettaient aux enseignantes de verbaliser leurs actions en classe pour mieux les décrire dans le journal de bord ou mieux les exprimer lors des séances d'autoconfrontation. Au besoin, à deux reprises, des séquences filmées de leur interaction en classe ont été projetées devant tout le groupe pour enrichir le propos de l'enseignante dans l'explication de sa manière de faire en classe. Ces discussions ont favorisé l'engagement des enseignantes à l'écriture du journal de bord.

3.2.6 Journal de bord de la chercheuse

La chercheuse a aussi rédigé un journal de bord pour y colliger les informations à la suite de ses observations en classe et des rencontres d'autoconfrontation. L'objectif était de noter les idées qui émergent tout au long de la recherche entre les moments de la collecte de données.

Un cahier était utilisé et chaque annotation était identifiée par la date, par le prénom de l'enseignante et par le thème de la réflexion, exemple : 12 octobre, J (pour le nom de l'enseignante), P (pour partenariat), conditions favorables : avoir une intention claire dès le début de la rencontre et même avant la rencontre...

Le tableau III.4 indique les relations entre les objectifs issus de la question de recherche et la méthodologie de collecte de données. L'ensemble des méthodes présentées permet d'atteindre les trois objectifs de la recherche. Les objectifs ne sont pas étudiés isolément. Ce sont toutes les méthodes de collecte de données qui ont permis de dégager les stratégies, de clarifier les conditions et d'identifier les limites. Les fréquences associées à chacune des méthodes de collecte de données démontrent la rigueur et l'ampleur de cette recherche.

Tableau III.4
Relations entre les objectifs issus de la question de recherche et la méthodologie de collecte des données

Objectifs de la recherche	Objets de la collecte de données	Méthodes de collecte de données	Fréquence
Dégager les stratégies, les éléments particuliers essentiels à la mise en place et au maintien par l'enseignant d'une relation pédagogique de coopération en classe	Les actions faites par l'enseignant en classe en lien avec l'instauration et le maintien d'une structure de coopération	Observation en classe <ul style="list-style-type: none"> • grille d'observation Observation indirecte (enregistrements vidéo) <ul style="list-style-type: none"> • grille d'observation 	4 moments d'observation de 3 heures chacun par cas : <ul style="list-style-type: none"> • premier cours (deux visites) • autour de la 5^e semaine • vers la fin de la session
Clarifier les conditions qui facilitent la mise en œuvre et le maintien d'une relation pédagogique de coopération par l'enseignant en classe	Les intentions et les motivations de chaque enseignant participant en lien avec l'instauration et le maintien d'une structure de coopération	Autoconfrontation simple (enregistrements audio) <ul style="list-style-type: none"> • prise de notes • verbatim 	1 séance d'autoconfrontation pour chaque observation en classe
Identifier les limites qui gênent la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération par l'enseignant en classe au niveau collégial	Les intentions préalables à l'action et les pensées réflexives pratiquées par l'enseignant avant, pendant et après l'interaction pédagogique de type coopération	Journal de bord de l'enseignant Rencontres de groupe (enregistrements audio) <ul style="list-style-type: none"> • verbatim 	Tout au long de la recherche Une rencontre aux trois semaines pendant la session (= 5 rencontres)
	Les réflexions des enseignantes Les observations, réflexions et interprétations de la chercheuse	Journal de bord de la chercheuse	Tout au long de la recherche

3.3 Transformation des données qualitatives

Une recherche qualitative sur le terrain implique le traitement d'un ensemble impressionnant de données. Ainsi, le choix des renseignements désirés et le moment de l'analyse du matériel brut recueilli reposent sur la recherche et le maintien d'une certaine cohérence entre la posture épistémologique, les objectifs et le déroulement de la recherche. À cette fin, il devient pertinent de rappeler la question et les objectifs de cette présente recherche.

La question et les objectifs se lisent comme suit :

Comment se fait la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de « coopération » par un enseignant du collégial qui a reçu une formation sur l'interaction professionnelle selon le modèle de St-Arnaud (2003, 2009) et qui tente de l'appliquer dans les interactions du couple apprentissage-enseignement en situation de classe?

Objectif général

Comprendre le processus de mise en place et de maintien par l'enseignant, en classe au collégial, d'une relation pédagogique de coopération en s'inspirant du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009).

Objectifs spécifiques

- Dégager les stratégies, ainsi que les éléments essentiels particuliers à la mise en place et au maintien, par l'enseignant, d'une relation pédagogique de coopération en classe.
- Clarifier les conditions facilitant la mise en œuvre et le maintien d'une relation pédagogique de coopération par l'enseignant en classe.
- Identifier les limites gênant la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération par l'enseignant en classe.

La recherche vise essentiellement à dégager les stratégies de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération dans le but de mieux comprendre le phénomène. Il ne s'agissait donc pas de mesurer l'efficacité de sa mise en œuvre et de son maintien, mais de mieux comprendre la façon dont l'enseignant s'y est pris pour arriver à mettre en place et à maintenir une telle relation pédagogique avec ses étudiants. Lors des observations en classe, une attention particulière a été portée aux habiletés relationnelles et aux habiletés de communication, telles que décrites précédemment et qui sont inspirées par le modèle développé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009). Ainsi, cette recherche se veut qualitative par ses instruments de collecte de données choisis pour recueillir des données en profondeur et par le choix de la méthode d'analyse qui a servi à en extraire le sens.

Dans une étude multicas, chacun des cas produit un nombre impressionnant de données. Il s'est révélé nécessaire de garder un lien entre tous ces éléments pour conserver le sens de l'analyse. Il n'était pas possible de découper en petites unités les données d'un cas sans s'éloigner du sens de la réalité vécue. L'analyse et l'interprétation des données nécessitent donc l'adoption d'une posture réflexive de la part de la chercheuse à l'égard de chacun des cas pour revenir au sens global de l'analyse et ne pas rester dans la micro-analyse (Auerbach et Silverstein, 2003).

Ce type d'analyse de nature inductive s'adapte à la méthode des cas typiques, selon laquelle l'accent est mis sur l'étude approfondie des cas (Merriam, 1998). Il s'agit d'un mode d'analyse des données qui vise à dégager la signification d'une situation pour lier, dans une forme interprétative, les divers éléments d'un phénomène (Wolcott, 1994). Cette méthode d'analyse a permis de décrire et de développer une compréhension du phénomène en fonction des présupposés épistémologiques, de la problématique, des questions et du contexte particulier de cette recherche. L'objectif de cette analyse qualitative est de donner du sens à l'ensemble des données. Donner du sens est ainsi une activité herméneutique : le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures (Blais et Martineau, 2006, p. 3).

Les méthodes habituelles d'analyse des données (Miles et Huberman, 2003) sont la réduction des données, la condensation et la présentation de celles-ci. Dans le même sens, pour Paillé et Mucchielli (2008), l'analyse des données qualitatives passe par les phases de transcription-traduction, de transposition-réarrangement et de reconstitution-narration.

Ainsi, tout en s'inscrivant dans l'approche inductive d'analyse des données proposée par ces différents auteurs, la présente recherche a mis davantage l'accent sur le processus de transformation des données en commençant par une description exhaustive de chacun des cas, pour ensuite en faire une analyse et une interprétation, selon le cadre proposé par Wolcott (1994).

Pour faire la distinction entre ces trois étapes, l'ensemble du processus ne peut donc pas s'intituler « analyse des données » comme il est habituel de le lire dans les ouvrages de méthodologie, puisque le volet « analyse » fait partie du processus de transformation des données. Les trois étapes retenues pour cette « transformation des

données qualitatives » seront donc : la description, l'analyse et l'interprétation (Wolcott, 1994).

Les trois étapes proposées par Wolcott (1994) suggèrent un ensemble de stratégies pour aider tout chercheur à procéder à la transformation des données de façon à leur donner du sens. Ce dernier propose une méthodologie qui, depuis la mise en évidence des éléments découverts jusqu'à leur présentation, s'assure de conserver un rapport systématique avec les notes prises sur le terrain et les intentions de la recherche.

Les trois termes « description, analyse et interprétation » sont souvent utilisés en analyse qualitative, mais Wolcott (1994) en donne une définition précise qui rend ces trois étapes mutuellement exclusives.

Comme première étape, le volet « description » a pour objectif d'exposer en détail ce qui se passe en classe et inclut des extraits de verbatim des participants. Ensuite, le volet « analyse » a pour objectif de comprendre comment l'objet à l'étude fonctionne en identifiant les facteurs et les relations clés. Enfin, le volet « interprétation » tente de donner un sens aux significations conceptualisées en recherchant ce que l'on peut en tirer, ouvrant ainsi la voie au volet discussion de la thèse.

3.3.1 Première étape d'analyse : **la description**

Cette étape d'analyse (Wolcott, 1994) a permis de colliger les données pertinentes recueillies tout au long de la recherche à partir des objectifs visés et des balises identifiées. La description impliquait un travail d'écriture, de transcription des moments observés ou de prise de note des réflexions émergentes en cours d'observation. La difficulté était de laisser les données parler sans interprétation préalable.

Selon Wolcott (1994), le chercheur en méthode qualitative doit savoir raconter une histoire avant d'en faire l'analyse et l'interprétation. Pour ce faire, il propose quelques pistes à considérer pour la rédaction de la description. Ainsi, la rédaction de la description des cas a suivi la chronologie des unités d'observation et la logique des événements.

3.3.1.1 Démarche de la description dans la présente recherche multicas

À partir des descriptions reliées aux observations en classe et aux séances d'autoconfrontation et grâce aux verbatim des enregistrements audio et aux enregistrements vidéo, le travail de transcription a permis de passer de la classe observée, de la rencontre d'autoconfrontation, des réflexions des participantes et de la chercheuse dans les journaux de bord à une inscription sous une forme discursive écrite.

Le traitement des données a respecté la logique d'une étude multicas. Dans un premier temps, la chercheuse a regroupé les descriptions recueillies à l'aide des divers instruments de chacun des cas. Une première analyse s'est faite à l'intérieur de chacun des cas, pour faire ressortir les éléments importants de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération ainsi que des conditions et des limites. Il s'agissait d'une analyse en profondeur, d'une pénétration de chacun des cas. Ainsi, les cas ont été analysés individuellement. Par la suite, la comparaison et la mise en relief d'éléments de convergence ont fait ressortir les ressemblances et les différences d'un cas à l'autre.

Pour conserver l'esprit de Wolcott (1994), les stratégies suivantes ont été retenues pour organiser et présenter les éléments de description :

3.3.1.1.1 La description faisait d'abord le portrait de l'enseignante. Puisque chaque enseignante a développé des façons différentes de mettre en place et de maintenir la structure de coopération, il devenait essentiel de bien comprendre les référentiels de chacune. Ensuite, la description a suivi la séquence chronologique des événements : puisque l'étude portait sur la compréhension de la façon de mettre en place et de maintenir la coopération en salle de classe pendant une session de quinze semaines, les descriptions ont suivi la chronologie de la session, du début à la fin. D'ailleurs, les enregistrements vidéo, les inscriptions dans les journaux de bord et les séances d'autoconfrontation ont aussi respecté cette chronologie.

La mise en place et le maintien de la relation pédagogique de coopération par l'enseignante en classe constituaient le point central sur lequel la chercheuse a gardé son attention lors de la description du phénomène. Comment la relation pédagogique se mettait-elle en place au début et comment se maintenait-elle tout au long de la session? Wolcott (1994) insiste beaucoup sur l'importance de toujours revenir à la question et aux objectifs de recherche pendant le travail de transformation des données. L'ordre chronologique était donc une composante importante de ce volet de description.

La description a débuté au premier cours et elle s'est poursuivie tout au long de la session à partir des données recueillies, des enregistrements vidéo, des rencontres d'autoconfrontation, des journaux de bord et des rencontres de groupe.

Les différentes sources de données ont permis d'obtenir plusieurs descriptions du même enseignement vu sous différents angles, soit celui de l'enseignante, de la chercheuse, de l'enregistrement vidéo, des rencontres de groupe et des rencontres d'autoconfrontation. Ces descriptions brossent un portrait des stratégies et des conditions de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération tout au long de la session.

3.3.1.1.2 Les descriptions suivaient aussi le cadre d'analyse de la relation pédagogique de coopération selon St-Arnaud (1995, 2003, 2009) : ces règles de coopération (partenariat, concertation, alternance, non-ingérence, responsabilisation) sont demeurées une référence lors des descriptions. Celles-ci tenaient compte des actions faites par l'enseignante dans ce qu'elle avait dit ou avait fait pour mettre en place le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence, la responsabilisation et pour les maintenir.

3.3.1.1.3 Les descriptions ont mis l'accent de façon progressive sur certains concepts, telle une lentille de caméra, pour s'en éloigner et y revenir : dans certains cas, il était pertinent de mettre l'accent plus en profondeur sur un événement se produisant en classe et de le décrire selon tous ses axes, toujours en s'inspirant du modèle théorique. Sans entrer dans l'analyse, il s'agissait de décrire en détail la progression des éléments qui semblaient être des stratégies favorables ou des limites à la mise en place ou au maintien de l'une ou l'autre des règles de la coopération.

La question de recherche était à la fois le point de départ et d'arrivée du processus de transformation des données. Au début, la question orientait l'analyse et à la fin, les résultats ont permis de répondre à la question, pour comprendre ce qui se passait lorsqu'une enseignante essayait de mettre en place et de maintenir une relation pédagogique de coopération. Les objectifs spécifiques étaient des intermédiaires qui guidaient aussi le processus de transformation des données pour permettre d'en arriver à un résultat.

Les documents filmés étaient extrêmement importants, puisqu'ils étaient la source principale des données de terrain, les observations en classe ne permettant pas de tout voir. Les épisodes observés en classe et visionnés par la suite ont été décrits pour en extraire le sens.

La chercheuse a suivi ces pistes d'écriture et s'est servi du logiciel Atlas.ti pour que toutes les descriptions soient accessibles. La rédaction de l'ensemble de ces descriptions représente un nombre élevé de données à analyser. Ces descriptions ne sont pas exposées de manière brute dans la thèse, mais elles ont servi à la deuxième étape qui est celle de l'analyse des données. Les résultats de l'analyse ont permis, par la suite, d'arriver à une seule description de chacun des cas.

3.3.2 Deuxième étape d'analyse : l'analyse

L'analyse des données (Wolcott, 1994) selon cette approche inductive vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables par des procédés mathématiques.

Wolcott (1994) fait une distinction entre l'étape d'analyse et l'étape de l'interprétation (Tableau III.5). Pour l'analyse, le processus est plus rigide et formel et suit une logique reconnue scientifiquement. Pour l'interprétation, le processus créatif est présent et permet certaines libertés à la chercheuse.

Tableau III.5
Termes utilisés pour distinguer les étapes d'analyse et d'interprétation, Wolcott (1994, p. 23)

Termes utilisés en analyse	Termes utilisés en interprétation
Mise en garde	Liberté
Contrôle	Satisfaction
Structure formelle	Holistique
Limite scientifique	Inductive
Systematique	Subjective
Méthodique	Passionnée
Soigneusement documenté	Sans frontières
Impassible	Systemique

Bien qu'il y ait une distinction claire dans l'intention de ces deux étapes, celles-ci ont nécessité tout de même de la part de la chercheuse de la créativité, de l'imagination et de l'inspiration.

Le processus d'analyse proposé par Wolcott (1994) comporte certaines limites quant au volet de l'analyse thématique. Pour pallier à cette limite, il propose lui-même de se référer à d'autres auteurs pour la précision et la scientificité de ce volet. Ainsi, le volet « analyse » de cette recherche multicas s'inspire des travaux de Paillé et Mucchielli (2008) sur l'analyse thématique.

3.3.2.1 Démarche d'analyse dans la présente recherche multicas

Faire une analyse thématique, c'est attribuer des thèmes à une série de courtes expressions qui couvrent l'essentiel du propos (Paillé et Mucchielli, 2008). Diverses décisions ont été prises avant de commencer ce volet d'analyse :

- a) déterminer un support : dans la présente étude, l'analyse thématique s'est faite par l'utilisation du logiciel Atlas.ti qui a facilité la reformulation des thèmes;
- b) choisir la démarche : l'analyse s'est faite par la thématization en continu pour l'attribution de thèmes du corpus de façon ininterrompue pour permettre une analyse uniforme. Les thèmes ont été identifiés, pris en note et regroupés en arbre thématique;
- c) décider du mode d'inscription : l'inscription des thèmes s'est faite dans la marge de droite comme on le peut avec le logiciel Atlas.ti.

Ensuite, avant de procéder à l'analyse thématique elle-même, il devenait essentiel de revenir aux objectifs de la recherche et aux questions qui ont été formulées en cours de collecte de données. Dans la présente recherche, la question posée concernait la compréhension du développement et du maintien d'une relation pédagogique de

coopération telle que décrite par St-Arnaud (1995, 2003, 2009). À la lecture de cette intention de recherche, déjà plusieurs éléments donnaient des indications de ce qui était recherché, ce qui devenait des pistes « d'analyse en partie tracées » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 167).

L'analyse se faisait alors en fonction de ces éléments et de ceux qui étaient implicites à ces objets. Par exemple, les cinq règles de la coopération devenaient des rubriques sous lesquelles s'inscrivaient les thèmes au fur et à mesure de l'analyse. Ces rubriques étaient les mêmes pour les trois cas, mais les thèmes pouvaient varier d'une enseignante à l'autre.

Aussi, les objectifs de la recherche s'intéressaient aux stratégies, aux conditions et aux limites. Ces éléments étaient des pistes pour identifier les données significatives à retenir et pour faire émerger les thèmes (Tableau III.5) s'y rapportant pour ensuite les lier à chacune des rubriques. L'attention de la chercheuse a porté d'abord sur ces éléments préalablement définis par la question et les objectifs de la recherche, mais d'autres rubriques ou thèmes ont aussi émergé du corpus. Il s'agissait de se doter d'une certaine orientation avant de commencer l'analyse pour éviter d'être dans une position totalement exploratoire du corpus. La chercheuse étant déjà formée au modèle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003, 2009), elle avait la sensibilité nécessaire pour repérer les rubriques de départ de l'analyse.

3.3.2.1.1 Processus d'analyse thématique dans la présente recherche multicas

Le processus de ce volet de l'analyse thématique, proposé par Paillé et Mucchielli (2008 : 169-182) se décrit ainsi :

- a) « lecture des descriptions d'un cas issu des nombreux outils de la collecte de données;

- b) attribution des thèmes et annotation dans la marge droite du logiciel; l'extrait visé sera identifié par le logiciel;
- c) inventaire des thèmes au fur et à mesure du travail d'analyse. La précision des thèmes est importante et il ne s'agit pas de reprendre simplement le mot-à-mot enregistré. Le choix du thème est une tâche complexe, car celui-ci doit avoir du sens et être lié, encore une fois, à la question et aux objectifs de la recherche ;
- d) construction de l'arbre thématique, construction d'une représentation synthétique et structurée du contenu analysé :

L'arbre thématique est un regroupement des thèmes principaux qui sont détaillés par les thèmes subsidiaires et par des sous-thèmes et parfois placés eux-mêmes sous des rubriques générales »

Un canevas des rubriques générales a été rédigé avant le début de l'analyse (Tableau III.6). Ce canevas a été rédigé à partir des objectifs de la recherche et en tenant compte des cinq règles de la coopération. De plus, dans ses communications, l'enseignante s'adresse généralement au groupe, mais il arriva que ce fût aussi une communication individuelle. Dans ce cas, la notation du codage indiquait qu'il s'agissait soit d'une intervention de groupe ou d'une intervention individuelle. Enfin, comme il y avait trois cas, la chercheuse a aussi pris en compte le nom de l'enseignante pour avoir la possibilité d'analyser chaque cas individuellement avant de faire la mise en commun de l'ensemble des données.

Tableau III.6

Canevas des rubriques générales prédéterminées en fonction des objectifs de la recherche et des cinq dimensions de la coopération

Partenariat	Stratégies favorables	}	Développement de la relation de coopération en groupe ou de manière individuelle
Concertation			
Alternance			
Non-Ingérence	Stratégies qui nuisent	}	Maintien de la relation de coopération en groupe ou de manière individuelle
Responsabilisation			

Ensuite, pour donner une logique à la codification, des préfixes ont été déterminés pour chacune des enseignantes. Le tableau III.7 indique de quelle manière la chercheuse a choisi de donner des codes pour faire le traitement de l'analyse dans le logiciel Atlas.ti.

Tableau III.7

Découpage des catégories prédéterminées par l'attribution d'abréviations aux données recueillies qui ont servi au codage dans le logiciel Atlas.ti.

Mode d'interaction	Modalités	Mise en place	Abréviations attribuées aux données recueillies
Partenariat	Stratégies favorables -Quoi (éléments essentiels) -Comment -Quand (conditions)	Développement	Partenariat-favorable-développement-individuellement ou en groupe En ajoutant le prénom ⁴ avant pour les regrouper, exemple : ISAPFDI ou ISAPFDG
		Maintien	Partenariat-favorable-maintien-individuellement ou de groupe, exemple : ISAPFMI ou ISAPFMG
	Stratégies qui nuisent	Développement	Partenariat-nuit-développement-individuellement ou de groupe, exemple : ISAPNDI ou ISAPNDG
		Maintien	Partenariat-nuit- maintien-individuellement ou de groupe, exemple : ISAPNMI ou ISAPNMG

Ces codes ont facilité le travail d'analyse lors de la lecture de l'ensemble des données dans le logiciel d'analyse. Les éléments retenus peuvent facilement être regroupés par catégorie et par thème pour la construction de l'arbre thématique. Chaque enseignant peut ainsi être analysé et ensuite les thèmes sont regroupés pour donner du sens au corpus analysé.

Isa pour Isabelle, J pour Jocelyne et H pour Hélène.

Cette étape d'analyse a permis d'identifier la structure des données, les ressemblances, les convergences, les relations entre les données, tout en tenant compte du cadre d'analyse théorique du modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009). Les relations entre les façons de faire de l'enseignante et les cinq règles de coopération (partenariat, concertation, alternance, non-ingérence, responsabilisation) ont commencé à émerger. Les questions suivantes étaient utiles à cette étape : comment se développe et se maintient la relation pédagogique de coopération, chez telle enseignante? Comment fait-elle en général, y a-t-il des régularités? Comment cela se passe-t-il pour cette enseignante-là? Qu'est-ce qui se dégage? L'analyse s'est fait d'abord un cas à la fois pour ensuite recouper les trois cas dans une analyse comparative.

3.3.3 Troisième étape d'analyse : l'**interprétation**

La dernière étape, celle de l'interprétation (Wolcott, 1994), s'intéressait plus particulièrement au sens produit par l'extraction des données en se questionnant sur ce que pouvaient révéler ces thèmes si on les regardait dans leur ensemble. La phase d'interprétation s'est servie des données de l'analyse comparative pour en extraire le sens, pour arriver à une description exhaustive de chacun des cas quant aux conditions et aux stratégies de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération. Il s'agissait de poser des questions à l'arbre thématique pour mieux comprendre le phénomène et bien le décrire.

Il était essentiel de revenir à la question et aux objectifs de la recherche et même à la problématique et au cadre conceptuel pour orienter les questions d'interprétation. Cette phase d'interprétation, tout comme la phase d'analyse, devait être abordée prudemment et avec méthode.

Parmi les conseils proposés par Wolcott (1994 : 39, traduction libre) pour orienter la tâche de l'interprétation, quelques-uns ont été retenus et ont servi de pistes pour l'interprétation :

- Être capable d'arrêter l'interprétation quand la limite est atteinte. Prendre position clairement et avec confiance, mais ne pas aller plus loin que là où le chercheur se sent à l'aise. Il devient pertinent d'ignorer la pression extérieure, le cas échéant.
- Garder les objectifs de départ en tête. Ne pas se soucier de la critique outre mesure, mais se rappeler aussi qu'elle peut être très constructive.
- Tenir compte des points de vue des personnes en qui le chercheur a confiance. Parler des observations, de l'analyse et des ébauches d'interprétation avec des personnes connaissant le domaine de recherche ou d'analyse devient une étape cruciale avant de finaliser l'interprétation.
- Se tourner vers la théorie, car celle-ci permet de mettre en perspective l'interprétation dans un champ plus large.
- Faire une analyse du processus d'interprétation :
 - expliquer ce qui empêche de tirer telle ou telle conclusion ou de prendre telle ou telle position.
 - indiquer clairement ce qui manque pour être en mesure d'affirmer positivement telle ou telle théorie ou tel ou tel constat.
 - identifier d'autres facteurs qui permettront aux lecteurs de bien comprendre la problématique, de comprendre ce qui empêche le chercheur de prendre position.
- Faire une interprétation du processus d'analyse :
 - expliquer la méthode d'analyse surtout dans le cas où il est impossible de faire des constats clairs et évidents. Après tout, des données seront toujours influencées par le contexte, le chercheur, la culture, etc.

- rester créatif jusqu'à la fin pour la publication des résultats de recherche. Explorer toutes les alternatives, ne pas accepter une réponse négative si une personne ou un groupe de personnes ne semble pas avoir d'intérêt dans le projet de recherche. Si un groupe ou un individu n'est pas intéressé, un autre se trouvera intéressé par le domaine et les résultats de la recherche.

Ce volet de transformation des données, ces trois étapes (description, analyse et interprétation) proposées par Wolcott (1994) se sont érigées lentement et progressivement au fil de la recherche. Ce travail a guidé la chercheuse dans sa compréhension du phénomène à l'étude, en retraçant les lignes de force et faisant surgir le sens.

Le résultat du traitement des données a permis d'en arriver à un portrait de chaque enseignante présenté sous la forme d'une riche description qui résume l'ensemble des stratégies et des conditions favorables ou défavorables à la mise en place ou au maintien d'une relation pédagogique de coopération et ainsi répondre à la question de la recherche.

3.4 Éthique de la recherche

Le plan de recherche a porté une attention particulière aux règles déontologiques concernant chacune des dimensions méthodologiques choisies, plus particulièrement en ce qui a trait aux étudiants impliqués dans la présente étude.

Puisque la recherche s'est passée en classe, le rapport intime qu'elle impliquait exigeait de prendre les moyens nécessaires pour convenir d'une entente préalable avec les participants, laquelle protège l'anonymat, assure la confidentialité des données (surtout pour les enregistrements vidéo) et définit les conditions d'abandon.

Un document indiquant les objectifs de la recherche et les modalités éthiques a été porté à l'attention de chaque enseignante et des étudiants présents en classe avant même la période d'observation. Un formulaire de consentement a été signé par les participants (Appendice B) et la présente étude détenait une certification éthique de l'Université du Québec en Outaouais.

Lors de la description ainsi que lors de l'analyse des données, l'anonymat devait être préservé en utilisant des noms fictifs pour la transcription des données. Par contre, en cours de recherche, les enseignantes qui participaient aux étapes de validation des résultats préféraient que leurs noms soient mentionnés pour une meilleure compréhension des parcours et des stratégies mises en place. Tous les enregistrements audio et vidéo sont conservés, sous clé, au domicile de la chercheuse.

3.4.1 Critères de scientificité de la recherche

Une étude multicas qualitative se trouve limitée aux contextes des cas étudiés. Par contre, la richesse des descriptions et l'attention portée à la triangulation des données ont offert un potentiel d'adaptation des résultats à d'autres contextes, selon son niveau de transférabilité.

La diversité des modes de saisie - comme les journaux de bord, les rencontres réunissant les enseignants concernés et les séances d'autoconfrontation simples et croisées - ont permis une certaine reconnaissance des données par les acteurs et offre, par le fait même, un certain niveau de crédibilité (Savoie-Zajc, 2011). Ce principe de diversification impliquant une variété de techniques de saisie a permis d'offrir à l'ensemble de la situation étudiée le portait le plus large possible (Yin, 2003).

Deux autres critères de scientificité d'une recherche qualitative ont aussi été considérés : la fiabilité et la confirmation (Savoie-Zajc, 2011). La fiabilité s'intéresse

à l'adéquation entre les intentions de recherche et l'évolution qu'elles ont pu subir en cours de recherche. Or, pour assurer de garder une certaine constance entre le travail sur le terrain et le cadre méthodologique et conceptuel, la chercheuse s'est assurée que les méthodes de collecte de données respectaient bel et bien les propositions méthodologiques de Wolcott (1994) et de Paillé et Mucchielli (2008) ainsi que le cadre conceptuel de St-Arnaud (1995, 2003, 2009). Par exemple, deux guides de prise de notes lors du visionnement des enregistrements vidéo ont permis de suivre la logique méthodologique proposée et le cadre conceptuel sur lequel s'est appuyée cette recherche (Appendices C et D).

Finalement, pour assurer la confirmation des données, une attention particulière a été apportée à l'ensemble des étapes de la recherche, tant en ce qui a trait à leur précision qu'à leur rigueur. Le regard critique des participantes tout au long de la recherche, lors des séances d'autoconfrontation tout comme lors des rencontres de groupe, a permis de donner de la substance à ce critère de confirmation des données, et ce, afin d'éviter les erreurs qui auraient pu se glisser pendant l'analyse.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La question de recherche : *Comment se développe et se maintient une relation pédagogique de « coopération » par un enseignant du collégial qui a reçu une formation sur l'interaction professionnelle selon le modèle de St-Arnaud (2003, 2009) et qui tente de l'appliquer dans les interactions du couple apprentissage-enseignement en situation de classe?*

Le présent chapitre porte sur la présentation des résultats issus de la transformation des données recueillies. Le traitement des résultats repose sur les indications méthodologiques inspirées par Wolcott (1994), Paillé et Mucchielli (2008) et reprend les axes autour desquels se sont organisés les concepts de la coopération pour chacun des cas.

D'abord, comme la présente recherche est une étude multicas, il est pertinent de mieux connaître chacun des cas. Ainsi, une brève description de leur portrait pédagogique sera présentée. Ensuite, une description des résultats issus de l'analyse de l'arbre thématique de chacun des cas sera exposée. Ces résultats sont le fruit de l'ensemble des étapes de collecte et d'analyse des données décrites au chapitre précédent.

L'objectif général de la recherche est de comprendre comment se développe et se maintient, en classe, une relation pédagogique de coopération selon le modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009). Ainsi, les résultats décrivent les stratégies de mise en

place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération en salle de classe, les conditions, les limites, les modes d'autorégulation ainsi que les points de convergence et de divergence entre les cas.

Le terme « stratégies » dans le cadre de cette recherche est utilisé pour représenter une démarche planifiée par l'enseignante qui fait appel à des actions concrètes observables. Cette démarche est le résultat d'un processus intentionnel réfléchi par l'enseignante. L'enseignante a d'abord une intention de coopération, elle réfléchit en cours d'action aux moyens ou aux actions les plus propices pour atteindre le résultat et elle les applique. Pour chacune des cinq règles de la coopération proposées par St-Arnaud (2003), différentes stratégies sont employées par les enseignantes de cette recherche multicas.

Les enseignantes choisies pour cette étude sont des personnes engagées et soucieuses d'offrir à leurs étudiants des activités d'apprentissage significatives et pertinentes. Elles ont le souci de l'apprentissage de leurs groupes d'étudiants. Elles ont voulu participer à cette recherche pour des raisons semblables, mais avec certaines différences qui seront exposées dans ce chapitre.

Bien qu'elles partagent l'objectif commun de mettre en place une relation pédagogique de coopération en classe au collégial, il est pertinent d'exposer le portrait de chacune de ces enseignantes, puisqu'elles ont des parcours professionnels variés et des personnalités différentes. Ces portraits aident le lecteur à mieux comprendre les choix que chacune a pu faire pour mettre en place les différentes stratégies de coopération et pour s'autoréguler en cours d'action.

Ensuite, les stratégies de mise en place et de maintien de chacune des règles extraites de l'arbre thématique sont exposées pour chacun des cas individuellement et elles sont regroupées par la suite pour donner un portrait global des stratégies, des

conditions et des limites propres à la mise en place et au maintien d'une relation pédagogique de coopération.

La même prestation d'enseignement par l'enseignante est décrite sous différents angles pour capter l'essentiel de la mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération. Le premier angle est celui de la chercheuse en classe qui observe, décrit et enregistre sur vidéo. Le deuxième angle est celui de l'enseignante qui note et décrit ses observations dans son journal de bord après le cours. Le troisième angle se concrétise par l'écoute de l'enregistrement vidéo et, plus tard, le quatrième angle est obtenu par la rencontre d'autoconfrontation entre l'enseignante et la chercheuse qui discutent de leur point de vue en visionnant les enregistrements en classe. Ces rencontres sont enregistrées sur bande audio et décrites par la suite. Les discussions lors des rencontres du groupe d'enseignantes avec la chercheuse autour de ces prestations d'enseignement génèrent aussi des données.

Dans ce chapitre sur les résultats de la recherche, des citations extraites des arbres thématiques sont présentées pour appuyer les affirmations. Pour connaître de quelle source viennent ces citations, il est indiqué entre parenthèses leur provenance, exemple (J-J1-27) veut dire : citation du premier journal de bord de Jocelyne, ligne 27.

Ainsi, pour clarifier la provenance des données qui seront mentionnées dans ce chapitre, les abréviations suivantes sont utilisées :

- OCC : données issues de la description de l'observation en classe par la chercheuse ;
- OIC : données issues du visionnement de l'observation de manière indirecte de l'enseignante en classe par la chercheuse ;
- SA : données issues de la description de l'écoute des enregistrements audio des séances d'autoconfrontation entre l'enseignante et la chercheuse ;

- J : données issues du journal de bord de l'enseignante (J-Isa, J-H ou J-J) ou de la chercheuse (JC) ;
- RG : données issues de la description des rencontres de groupe composé des trois enseignantes et de la chercheuse.

Ensuite, pour situer le lecteur dans le temps en ce qui a trait aux notes d'observation en classe et pour indiquer si la citation vient du début, du milieu ou de la fin de la session, un chiffre sera ajouté à l'abréviation. Ainsi, OIC1-19, veut dire : données issues de l'observation indirecte de la chercheuse lors de la première observation de l'enseignante concernée en début de session, ligne 19.

Pour les journaux de bord, les enseignantes avaient plusieurs cahiers, subséquentement les cahiers sont indiqués par numéro, par exemple, J-Isa2-4, veut dire : données issues du deuxième cahier d'Isabelle, ligne 4.

Étant donné que les journaux de bord de la chercheuse sont plus volumineux, le dernier chiffre indiquera le numéro de la page. Ainsi, JC1-45 veut dire : données issues du premier journal de bord de la chercheuse page 45.

4.1. Portrait du premier cas

Jocelyne enseigne, à un groupe de 30 étudiants, un cours de gestion des relations humaines qui est obligatoire en première année dans le programme de Techniques de gestion de commerce. Le cours est d'une durée de quinze semaines et il est de quatre heures par semaine les mardis et les vendredis matins de 8H00 à 10H00.

Jocelyne enseigne depuis 25 ans à des adultes de tout âge. Elle a commencé sa carrière en tant qu'orthopédagogue auprès des petits, il y a près de 35 ans. Elle a

ensuite complété une maîtrise en administration des affaires. À la suite de l'obtention de son MBA, on lui a proposé de donner quelques cours dans un programme de gestion hôtelière au niveau collégial. Depuis, elle n'a jamais cessé d'enseigner, soit à la formation professionnelle au secondaire, soit aux niveaux collégial et universitaire.

Au cours de ses études au baccalauréat en orthopédagogie, elle a beaucoup étudié la théorie de Piaget. Durant ses périodes de laboratoire avec des enfants, on lui demandait de faire de l'objectivation, c'est-à-dire de tenter de se mettre au niveau d'apprentissage et de conceptualisation de l'enfant avec lequel elle travaillait. Il fallait analyser ses réactions en se mettant à sa place. Cette façon de faire l'a marquée, car elle tente toujours, au moment de planifier et d'offrir ses cours, de se mettre dans la peau de ses étudiants. Elle a compris qu'après de longues études dans une discipline, études combinées à plusieurs années d'enseignement dans ce domaine, certaines notions, certains concepts peuvent paraître anodins à l'enseignant. Elle réfléchit donc beaucoup aux scénarios de cours qui seraient les plus significatifs pour les étudiants (J-J1-27). Elle essaie d'amener le plus possible ses contenus près de leur réalité pour qu'ils puissent faire des liens avec leur vécu, elle exploite beaucoup les analogies.

Jocelyne favorise l'interaction entre les étudiants afin qu'ils apprennent les uns des autres et qu'ils participent à la construction de leur savoir dans un contexte social. Par cette approche, elle tente de faire apprendre les nouveaux savoirs à ses étudiants en leur présentant des activités d'apprentissage significatives et authentiques. Son but est qu'ils reconnaissent l'utilité des apprentissages qu'ils font et qu'ils leur donnent un sens.

Jocelyne avait parfois des difficultés à gérer sa classe. Elle s'est intéressée à l'étude des notions d'interaction professionnelle de coopération de St-Arnaud (2003) pour l'aider à mieux gérer sa classe. Depuis quelques années, Jocelyne s'inspire des cinq

règles de coopération pour construire sa relation pédagogique de manière plus efficace. Les règles proposées par le modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) lui donnent des points de repère. La réaction des étudiants lui offre des indices d'efficacité de ses interventions en classe. Cela lui permet de mieux réfléchir et d'analyser ses pratiques en tant qu'enseignante pour, soit reprendre ce qui fonctionne bien, soit tenter d'améliorer ce qui réussit moins bien. Le modèle en soi offre une structure solide. Elle s'en inspire dans sa façon d'intervenir en classe en fonction de l'effet qu'il produit chez ses étudiants. Cette façon de guider l'interaction lui évite d'intervenir à tâtons. Jocelyne sort du modèle essai / erreur pour se fonder sur la référence de St-Arnaud (2003) reconnue pour son efficacité dans le développement d'une relation pédagogique de coopération.

Jocelyne tente également d'utiliser les règles de base de la coopération dans d'autres contextes que ses classes, notamment lors des réunions départementales. Ce n'est pas toujours facile à faire, car quand elle parle de buts communs, les gens la regardent de manière étrange. Selon Jocelyne, il est difficile de faire accepter par un groupe d'enseignants l'idée de prendre quelques minutes d'une réunion pour établir un but commun, car chacun croit qu'*a priori*, il est présent, alors qu'il ne l'est jamais. Chacun a sa propre interprétation de la situation et si ces représentations ne sont pas partagées, il arrive souvent que les réunions ne soient pas efficaces. En effet, en ne se dotant pas de buts communs explicites dès le début des échanges, ceux-ci s'éternisent. La discussion tourne en rond sans aboutir à des résultats tangibles et concrets.

4.1.1 Stratégies mises en place par Jocelyne pour favoriser l'autorégulation

Pour Jocelyne, l'autorégulation suppose une adaptation continuelle à sa façon d'entrer en relation avec ses étudiants. En classe, elle est très attentive à chaque personne. Elle arrive préparée et assez tôt avant le cours, pour avoir la chance de saluer chacun et chacune, de prendre le pouls de leur humeur et leur disponibilité à prendre part à

l'activité pédagogique. Elle questionne les étudiants un à un et s'intéresse à chacune de leurs réponses; elle s'arrête, garde un silence (SA1-30), s'ajuste en fonction de ces réponses. Elle s'intéresse sincèrement à chaque étudiant, à sa personnalité et à l'état dans lequel il se trouve en arrivant au cours. Elle mentionne : « Je me mets dans la peau de l'étudiant, je veux savoir ce qu'il vit pour bien m'ajuster par la suite. » (SA1-36) et elle essaie, dès les premiers instants, de placer ses étudiants dans un état de confiance et de bonne humeur, car elle ne dissocie pas la tâche d'apprendre et l'humeur du moment.

Ses études en orthopédagogie, ses expériences de travail et ses études du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003) lui permettent de croire qu'un des préalables à l'apprentissage est de développer le sentiment de confiance de l'élève pour qu'il se sente accepté, respecté et considéré. Elle met donc les efforts nécessaires pour créer ces conditions de mise en confiance dans ses classes en restant à l'écoute et à l'affût de l'effet qu'elle produit chez ses étudiants. Elle se sent capable de réfléchir en cours d'action pour tenter de s'autoréguler, mais il arrive aussi qu'elle ne tienne pas compte des réactions de ses étudiants et qu'elle poursuive son exposé sans recevoir les réponses des étudiants à ses questions. Un exemple est le suivant, au premier cours après 10 minutes de présentation, Jocelyne leur demande : « Est-ce que ça va? » (OCC1-21). Elle n'attend pas la réponse et poursuit sa présentation.

Cet exemple démontre l'écart entre ce que l'enseignante pense avoir fait et ce qui est observé en réalité par la chercheuse. Les rencontres d'autoconfrontation ont permis de nuancer cet écart et de voir que les intentions de l'enseignante sont toujours d'être à l'écoute afin de s'ajuster et de s'autoréguler, même si dans les faits, lors de l'observation en classe, il y a des moments où l'écoute n'est pas aussi présente qu'indiqué dans le journal de bord de Jocelyne (J-J1-47). Néanmoins, Jocelyne essaie le plus possible de faire son autorégulation tout au long du cours par l'observation de l'effet qu'elle produit à chaque instant sur les étudiants (SA1-57).

Une stratégie qu'elle utilise pour pouvoir s'autoréguler est d'observer adéquatement les étudiants et leurs réactions en se promenant beaucoup dans la classe, en étant attentive et en écoutant les commentaires. Les observations en classe montrent que Jocelyne est debout et se déplace près de 80% du temps (OIC1-200). Elle regarde le plus possible les visages et le non verbal :

Jocelyne se promène entre les rangées, elle les regarde attentivement pour essayer de comprendre les messages non verbaux, mais comme elle n'est pas certaine, elle leur demande : où en êtes-vous dans l'exercice? (OCC30)

Aussi, elle sollicite leur avis lorsque le non verbal ne lui semble pas assez clair.

En résumé, les stratégies d'autorégulation de Jocelyne sont d'être très présente à ses étudiants, de conserver son intention d'être toujours attentive, pour pouvoir s'autoréguler et s'ajuster en cours d'action. Elle est aussi physiquement proche de ses étudiants : elle se promène, les écoute et leur répond. Les observations en classe montrent qu'elle arrive presque toujours à s'autoréguler puisqu'en fin de session ses étudiants sont toujours attentifs et participent bien aux activités, sans qu'elle soit toujours en train d'essayer de les motiver.

4.1.2 Stratégies de mise en place et de maintien du partenariat par Jocelyne

Les points de repère mentionnés au tableau III.2, dans le chapitre de la méthodologie au sujet de la collecte des données, sont repris pour la présentation des résultats de l'analyse. Ainsi, pour la mise en place et le maintien du partenariat, l'analyse s'est faite en considérant la manière de structurer la relation, de négocier le but de la rencontre, de vérifier la compréhension des objectifs par chacun, de définir les rôles et les responsabilités et de traiter les divergences d'intérêt.

Un fait à prendre en considération dans l'analyse des résultats est que l'énoncé de compétence du cours est déjà établi par un tiers, la structure administrative. Ce n'est ni l'enseignant ni le groupe d'étudiants qui déterminent la compétence à développer dans ce cours. Les étudiants sont inscrits à ce cours et ils doivent le suivre pendant quinze semaines (JC2-23). La responsabilité que Jocelyne a reçue de l'administration du cégep est d'enseigner à ce groupe d'étudiants pour les amener à développer la compétence visée par le cours.

Jocelyne commence son premier cours en inscrivant au tableau le mot « PARTENAIRE » et elle demande aux étudiants au début du cours ce que ce mot leur inspire (OCC1-4). Son intention derrière cette initiative est d'amener les étudiants à exprimer leur vision du concept et aussi de vérifier s'ils envisagent eux-mêmes de devenir des partenaires pour cette session d'apprentissage.

Pour Jocelyne, le partenaire est vu comme une ressource, un expert de contenu qui prend part à la progression des apprentissages (SA1-37). Elle leur dit : « Vous êtes mes partenaires! » (OCC1-6) Comme le cours porte sur la gestion de commerce, l'idée d'introduire la notion de partenaire dès le début du cours lui semble très pertinente et en cohérence avec le programme d'études. Bien que son intention soit que les étudiants deviennent des partenaires pour la réussite de leurs apprentissages, pour l'instant, Jocelyne introduit cette notion en mettant l'accent sur le fait qu'en gestion de commerce, le concept de partenariat est fondamental.

Jocelyne fait le lien tout de suite entre son intention de créer une relation de partenariat avec ses étudiants et les concepts liés au programme d'études. Ainsi, elle a l'impression de donner un sens plus juste à cette idée de créer une relation de partenariat en cours de session.

Jocelyne s'explique lors de la rencontre d'autoconfrontation :

On a la chance dans ce programme et surtout dans mes cours à moi de pouvoir faire beaucoup de liens avec leur vie et leur réalité plus que dans leur cours de comptabilité. Alors, nous construisons, les étudiants et moi-même, la relation de coopération à partir du programme et puis aussi du cours; de la compétence du cours en gestion des relations humaines pour donner du sens. (SA1-50)

« Les étudiants participent avec enthousiasme ». (OCC1-37) L'enseignante a donc une double intention, soit celle de créer un partenariat avec ses étudiants pour favoriser une relation de coopération en cours de session, mais aussi celle de les amener à mieux connaître le concept de partenariat pour leur future profession de gestionnaire de commerce. Elle se sert d'un élément de contenu du cours pour créer la relation. Elle ajoute ensuite les concepts principaux qui seront développés en cours de session. Ainsi, Jocelyne veut donner un sens à la compétence à développer et en même temps, vérifier la compréhension de ces concepts par les étudiants.

Au niveau de la relation pédagogique, Jocelyne signale à ses étudiants que des partenaires doivent se parler et tout se dire : « Si moi je sais quelque chose que vous ne savez pas sur ce que nous avons à faire par exemple, nous n'irons pas loin et vice et versa, vous devez aussi me parler si quelque chose ne va pas ». (OIC-55)

Pour discuter du partenariat pédagogique pour cette session, sous le mot PARTENARE, Jocelyne dessine au tableau (figure IV.1) deux cercles (diagramme de Venn) qui représentent les rôles et responsabilités de l'enseignante et des étudiants. Le point d'intersection entre les deux cercles représente la zone du but commun pour la session.

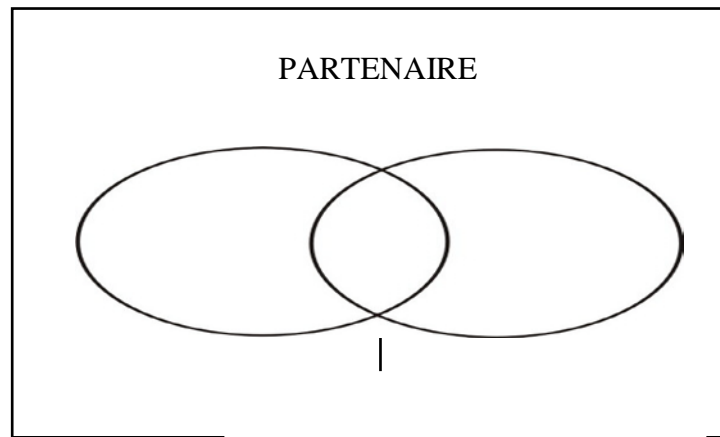


Figure IV.1 Stratégie de Jocelyne pour mettre en place le partenariat avec ses étudiants

Cette activité a servi à clarifier ce que sont les règles et les responsabilités de chacun et ce qu'ils ont en commun au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement pour toute la session. Le groupe a d'abord discuté pendant 40 minutes de ce sujet, car les étudiants ne voyaient pas facilement quel était leur rôle comme apprenants, ils ne voyaient pas la pertinence de donner leur avis sur la question (OIC1-70). Ensuite, les étudiants ont pu aller inscrire eux-mêmes au tableau ce qu'ils voyaient comme étant leurs responsabilités d'étudiants et ce qu'ils voyaient comme relevant de la responsabilité de Jocelyne, comme enseignante (J-J1-25) et ce qu'il y avait en commun. Ils ont discuté de l'intersection entre les deux cercles qui illustre leur but commun pour la session. Ils se sont entendus sur le fait que cette zone du but commun comprenait la réussite du cours, le développement des compétences et une bonne compréhension des concepts liés à la gestion des ressources humaines incluant les attitudes de respect et d'engagement (OCCI-160). Ils ont ensuite pris en note le but commun et les responsabilités partagées afin que Jocelyne puisse s'y référer au besoin en cours de session pour maintenir le partenariat.

Les étudiants ont aussi rempli une fiche personnelle pour aider Jocelyne à mieux les connaître afin de mieux les suivre. Cette fiche comprend des questions personnelles sur ce qu'ils souhaitent faire après leur DEC, sur le type d'emploi qu'ils ont

actuellement ou qu'ils souhaiteraient avoir dans le futur et sur ce qui les aide à apprendre. Jocelyne s'est servie aussi de cette fiche en cours de session pour faire le suivi et le maintien du partenariat (SA3-10).

Pour maintenir le partenariat, Jocelyne utilise plusieurs stratégies. Elle s'inspire de l'activité du premier cours sur la mise en place du partenariat et elle utilise souvent les messages par courriel lorsque les étudiants ne remettent pas les travaux à temps. Elle arrive plus tôt au cours pour avoir le temps de les interpeler lorsqu'ils entrent dans la classe avant le début du cours pour avoir leur perception de la situation. Elle fait bien attention dans la formulation de son message, dans la manière d'aborder ses étudiants, elle utilise une stratégie de concertation qui sera expliquée plus loin, le « toc, toc », pour que la conversation soit fluide et que l'étudiant ne reçoive pas le message comme une réprimande, pour ne pas se retrouver en structure de pression. Jocelyne essaie de formuler le message de manière à ce qu'il rappelle l'entente établie au premier cours en ce qui a trait aux travaux à faire, par exemple (J-J2-12) :

Je vous écris pour vous signaler que j'ai de la difficulté à comprendre votre fonctionnement en tant qu'étudiant. J'aimerais recevoir vos explications. Nous avons convenu de former une équipe, de choisir une idée de commerce et de me donner un texte décrivant ce commerce. Ce travail était à remettre jeudi dernier. Je n'ai rien reçu de votre part. Demain, la section prévision des besoins en personnel est à remettre. Que me remettrez-vous??? J'aimerais bien vous entendre à ce sujet.

Revoir le partenariat établi avec les étudiants, pour Jocelyne, veut dire utiliser une stratégie de concertation pour aborder les étudiants. La règle de la concertation étant liée de près à la règle de partenariat, Jocelyne prépare le terrain avant d'introduire une information, elle se relit plusieurs fois pour éviter toute ingérence et pour favoriser le maintien du partenariat (J-J2-14). C'est ainsi qu'elle procède tout au long de la session pour maintenir le partenariat : en faisant un suivi auprès de ses étudiants,

d'abord par courriel (MIO⁵) et ensuite en classe, avant le début du cours en gardant ouverte la discussion, le dialogue entre elle et eux.

En résumé, pour la mise en place du partenariat, Jocelyne utilise plusieurs stratégies. Elle commence par choisir le vocabulaire propre à sa matière pour créer un partenariat. Elle propose le mot « partenaire ». Un élément bien important de sa stratégie consiste à vérifier la compréhension du mot et le sens que les étudiants donnent à ce concept. Elle en profite pour leur demander de quelle façon ils peuvent, elle et le groupe, être des partenaires pour réussir cette session ensemble. Jocelyne intègre la notion du « nous », par exemple : « Comment pouvons-nous réussir cette session ensemble? ». (OCCI-50) Jocelyne donne aussi son avis sur la question. Le partenariat s'établit entre chacun incluant l'enseignante.

Elle utilise aussi comme stratégie de mise en place du partenariat les cercles au tableau (diagramme de Venn) pour clarifier les rôles et responsabilités de chacun au cours de cette session ainsi que les éléments communs. Chacun donne son avis oralement et par écrit. Elle utilise aussi une fiche personnelle pour mieux les connaître. Ils doivent la remplir et la remettre au cours suivant, ainsi, ils auront le temps de répondre à ses questions plus personnelles.

Pour maintenir le partenariat, lorsqu'il est bien présent, elle revient sur l'entente établie en début de session. Comme stratégie, elle se sert du dialogue, elle leur demande où ils en sont, qu'elles sont leurs intentions quant à la manière d'atteindre la cible qu'ils se sont donnée, elle les écoute en gardant des moments de silence pour que ce soit eux qui trouvent leur propre façon de faire. Elle agit tout au long de la session comme une partenaire, elle essaie de garder ce type de relation de partenariat

⁵ MIO est la plateforme éducationnelle utilisée au cégep de l'Outaouais pour communiquer avec les étudiants en cours de session. Ainsi, MIO est utilisé pour envoyer des courriels et pour déposer des documents à l'intention des étudiants.

avec eux. Elle se considère comme une partenaire qui a, certes, des compétences différentes d'eux, mais qui est là surtout pour les aider à développer leur habileté à apprendre et leur capacité à développer cette compétence en gestion des relations humaines.

4.1.3 Stratégies de mise en place et de maintien de la concertation

La règle de la concertation fait référence à la gestion du processus relationnel. L'analyse des données s'est basée sur les stratégies de Jocelyne dans sa manière de préparer le terrain avant d'introduire du contenu, dans sa façon d'amener une information, d'annoncer ses intentions, de parler des règles du jeu, d'échanger sur les rôles de chacun, de s'assurer de la poursuite d'une cible commune et de solliciter la permission avant de s'opposer.

Jocelyne gère ce processus de manière à ce que tout le groupe soit sur la même longueur d'onde pendant toute la période de cours et pendant toute la session (SA3-18). Jocelyne mentionne : « enseigner, c'est être en relation. » (SA3-19) Ainsi, Jocelyne essaie, par l'observation et le questionnement, de faire en sorte que tout le groupe soit toujours au diapason, et ce dès le début de chaque cours (J-J1-107).

Jocelyne s'assure que tous ses étudiants ont bien compris la tâche avant de la commencer, elle les questionne et elle attend les réponses en silence, et si les étudiants ne répondent pas adéquatement, elle relance quelques étudiants qu'elle nomme.

Dès le premier cours, elle communique à ses étudiants ses trois intentions pour le cours (OCC1-9). Elle leur dit : « Aujourd'hui, nous allons faire connaissance, nous allons regarder globalement le plan de cours, nous allons en discuter, et ensuite, nous

allons regarder ensemble les règles de fonctionnement de la classe pour toute la session. » (OCC1-17)

Pendant les cours, tout au long de la session, Jocelyne se promène dans la classe, surtout lorsqu'elle veut avoir l'attention des étudiants pour amener une nouvelle idée ou une nouvelle façon de travailler, ou pour faire le point sur une situation qui la dérange (OCC2-198). Elle utilise le « toc, toc » proposé par St-Arnaud (2003 : 124) : « Par analogie avec le bruit que fait celui qui toque à la porte. Le toc, toc prend parfois la forme d'une demande d'accès : il consiste à solliciter la permission d'entrer dans l'univers de l'interlocuteur. » Jocelyne utilise cette stratégie appelée « toc toc » avant de demander aux étudiants leur perception d'une situation. Voici un exemple d'une intervention de sa part :

Jocelyne fait un « toc, toc » : « Est-ce que je peux avoir votre attention?
Regardez-moi, s'il vous plaît. » (OCC3-109)

Les étudiants s'arrêtent de parler et de travailler et la regardent; ils acquiescent calmement.

Jocelyne leur demande si elle peut leur parler au sujet de leur façon de travailler. Elle trouve qu'il y a trop de bruit dans la classe, alors elle leur mentionne ce fait et elle ajoute : « Est-ce que je peux vous demander de travailler autrement? » (OCC3-110) Elle attend leur réponse et elle poursuit : « Je sais que vous êtes enthousiastes à travailler en équipe, mais je trouve que c'est très bruyant; je ne sais pas pour vous, mais serait-il possible d'échanger en faisant moins de bruit? » (OCC3-111) Les étudiants acquiescent, ils considèrent aussi qu'il y a beaucoup de bruit, ils acceptent calmement sa requête et se mettent à travailler autrement sans problème.

Lorsque Jocelyne leur a demandé de s'arrêter un instant, elle continuait à marcher, alors elle pouvait voir les visages se tourner vers elle, elle avait toute leur attention

(OCC3-109). Elle a agi ainsi pour gérer le processus, préparer le terrain à la discussion et ne pas imposer son point de vue. Si un étudiant avait répondu qu'il était vraiment nécessaire de faire autant de bruit, Jocelyne aurait animé une discussion avec l'ensemble des personnes en présence pour arriver à une entente commune.

La première question qu'elle leur a posée (« Est-ce que je peux avoir votre attention? ») les amenait à se placer en mode d'écoute. Cette intervention n'introduisait pas tout de suite l'objet de discussion. C'est seulement lorsqu'elle a eu l'attention des étudiants qu'elle a pu donner une information sur le contenu de son intervention et permettre aux étudiants de discuter, le cas échéant. Elle prépare le terrain de la discussion en faisant de la concertation de cette façon.

Dans cette situation, les étudiants ont tout de suite été d'accord sur le fait que le bruit commençait à déranger tout le monde, alors ils ont tout de suite réagi positivement à sa requête sans résistance.

Des mises au point régulières de cette nature permettent à Jocelyne de maintenir la bonne gestion du groupe et c'est de cette façon qu'elle maintient la structure de coopération (J-J1-109).

Les questions utilisées par Jocelyne pour gérer le processus et faire son « toc toc » peuvent varier, mais elles visent essentiellement à faire un état de la situation et à solliciter la permission des étudiants avant d'aborder un sujet de contenu ou de processus. Voici quelques exemples utilisés par Jocelyne en cours de session :

- Est-ce que je peux vous arrêter un instant?
- Regardons où nous en sommes, si vous le voulez bien?
- J'aimerais prendre un temps d'arrêt pour revoir notre processus; voulez-vous en discuter?

- J'aurais quelque chose à dire; puis-je me permettre?
- Il ne reste que dix minutes au cours; j'aimerais avoir votre attention, est-ce possible?

Toutes ces questions placent les étudiants en mode d'écoute. Le sujet de la discussion est amené seulement lorsqu'ils sont bien préparés à recevoir une information.

Dans un autre exemple, à la fin d'un cours (OCC2-240), Jocelyne prépare le terrain encore une fois avec son « toc toc » afin que son intervention s'avère efficace. Alors que les étudiants s'apprêtent à quitter la classe, Jocelyne leur demande : « Est-ce que je peux prendre quelques minutes pour discuter de votre travail final? » Les étudiants acceptent de discuter du travail même si le cours est terminé. Jocelyne leur donne des informations et les questionne sur leur perception de la situation. Où en sont-ils avec la préparation du travail final? Ont-ils trouvé leur équipe de travail? Comment comptent-ils s'y prendre pour arriver à produire le travail d'ici la fin de la session? Advenant qu'ils aient eu des hésitations, Jocelyne aurait pu les aider à trouver une solution. Dans cette situation, les étudiants savaient très bien où ils s'en allaient, alors la discussion fut brève, mais efficace. Jocelyne a eu sa réponse concernant ce groupe d'étudiants et eux semblaient rassurés de leur démarche. La concertation était présente; Jocelyne a associé ses étudiants à la structuration de la rencontre et à la gestion du processus.

En résumé, Jocelyne s'assure à tout moment que ses étudiants sont sur la bonne voie, qu'ils ont une bonne compréhension de la situation, qu'ils visent la bonne cible de travail et qu'ils savent de quelle manière la réaliser. Elle met en place la concertation avec son « toc-toc », elle prépare ainsi le terrain pour la discussion pour que tous ses étudiants soient bien attentifs et ouverts à la discussion. Elle agit avec transparence, elle annonce bien ses intentions et vérifie celles des étudiants au besoin.

Ensuite, pour maintenir la concertation, Jocelyne revient en trois temps sur leur compréhension de la situation. D'abord, que comprennent-ils de la teneur de leur tâche? Puis, quel objectif de travail se donnent-ils pour la compléter? Finalement, elle s'interroge sur la manière dont ils comptent s'y prendre (seul ou en équipe) et avec quels outils de référence. Ainsi, la démarche de concertation de Jocelyne lui permet de s'assurer qu'ils ont une bonne compréhension de leur démarche d'apprentissage et d'évaluation puisque les travaux à faire relèvent souvent des activités d'évaluation.

4.1.4 Description des modes d'alternance

Jocelyne change souvent de canal de communication. Comme discuté au deuxième chapitre, St-Arnaud (2003) propose un modèle descriptif de la communication composé de quatre ensembles de procédés soit : la réception (R), la facilitation (F), l'entretien de la relation (Er) ou l'information sur le contenu (Ic).

Jocelyne commence ses interactions par une mise en contexte, un entretien de la relation ER (SA3-9). Elle a le souci, comme il a été démontré dans ses stratégies de concertation, de constamment faire un état de situation, de s'entendre sur ce qui s'en vient et sur ce qui se fera dans l'immédiat.

Au début de chaque cours, elle demande leur avis aux étudiants sur ce qui peut relever de leur champ de compétence, par exemple s'ils préfèrent commencer par un exposé ou par un exercice, quand les deux sont possibles. Ainsi, ils auront décidé ensemble, à partir d'une intervention de sa part, soit :

Aujourd'hui, nous avons l'affiche à travailler et j'ai aussi reçu des questions de votre part sur Mio concernant les éléments du dernier cours, alors par quelle activité voulez-vous commencer? (OCC2-11)

Jocelyne a des boucles d'alternance qui ressemblent à ceci : elle commence par un entretien de la relation (Er) qui explique le contexte de l'activité, elle poursuit par un enseignement magistral (Ic), un enseignement court des notions théoriques, et ensuite, elle introduit un questionnement (F) oralement ou par écrit et se place en état de réception (R). Lorsque la question est posée par écrit, il y a ensuite un retour en groupe effectué pour discuter des réponses.

Le terme « boucle d'alternance » n'est pas un concept utilisé par St-Arnaud (2003). Il est utilisé dans le cadre de cette recherche-ci pour illustrer le schéma communicationnel utilisé en général par l'enseignante pour la mise en place et le maintien de sa relation pédagogique de coopération. Les observations en classe ont permis à la chercheuse de voir se répéter à plusieurs reprises certains modes de communication dans le même ordre formant ainsi des boucles d'alternance. Pour Jocelyne, la boucle d'alternance est la suivante : Er-Ic-F et R.

Jocelyne débute sa séquence par un Entretien de relation (Er) pour expliquer le scénario pédagogique auquel elle a pensé et ensuite, elle donne de l'information sur le contenu (Ic). Elle se place en avant et explique à ses étudiants la matière tout en les questionnant et en attendant leurs réponses (F-R) et cela, tout le long de son enseignement pour les garder actifs et pour identifier l'effet qu'elle produit lorsqu'elle donne de l'information sur le contenu (IC). Cette stratégie lui permet ainsi de repérer où ils en sont dans leurs apprentissages. Il arrive à l'occasion que ce soit les étudiants qui donnent de l'information sur le contenu (SA1-34). Elle se promène tout de même d'avant en arrière et elle n'interpelle jamais les mêmes personnes pour répondre à ses questions improvisées. Ainsi, elle a une boucle d'alternance qui revient très souvent : Er – Ic – F – R – Ic – F – R – Ic – F – R. Elle revient à l'entretien de la relation (Er) au besoin, si la classe est dissipée ou perd le sens de l'activité. Lorsqu'elle est en état de réception (R), elle garde le silence pendant plusieurs secondes (SA2-100), pour laisser aux étudiants la chance de répondre.

En résumé, les stratégies d'alternance de Jocelyne sont : de varier le plus possible les modes de communication, d'alterner en commençant par un entretien de relation, pour ensuite donner une information sur le contenu, de questionner les étudiants et d'attendre leurs réponses pour voir l'effet de son enseignement sur la progression des apprentissages. Jocelyne a régulièrement la boucle d'alternance suivante : Er-Ic-F-R. La mise en place se fait avec l'entretien de relation et le maintien se poursuit avec les boucles successives d'alternance jusqu'à la fin du cours.

Une autre stratégie d'alternance de Jocelyne est de regarder constamment ses étudiants, de la première rangée à la dernière (OCC2-135) pour pouvoir ainsi lire leurs réactions à son propos et s'ajuster, le cas échéant. Elle s'autorégule au fur et à mesure de la rencontre (SA2-20) en changeant son canal de communication. Aussi, Jocelyne se promène en classe, car pour voir les étudiants de la dernière rangée, elle a besoin de se rapprocher d'eux. Une difficulté rencontrée est que cette stratégie peut paraître plus énergivore, car Jocelyne est debout et se promène pendant une bonne partie du cours, soit 80% du temps (OCC1-200).

4.1.5 Stratégies de mise en place et de maintien de la non-ingérence

La règle de non-ingérence invite l'enseignante à reconnaître d'abord le pouvoir qu'elle exerce, ensuite celui qui appartient à ses étudiants, de bien formuler le changement souhaité, puis à demeurer vigilante pour éviter l'ingérence (St-Arnaud, 2003). L'analyse des données est basée sur ces éléments. Cette règle de non-ingérence est intimement liée à la règle de la responsabilisation, dans le sens où l'enseignante qui ne fait pas d'ingérence auprès de ses étudiants permet à ceux-ci de devenir responsables et autonomes (St-Arnaud, 2003).

Le cadre de référence de St-Arnaud (2003) donne confiance à Jocelyne en ses stratégies et en ses moyens. Par exemple, pour ce qui est de la règle de la non-

ingérence, elle peut maintenant distinguer et nommer les champs de compétences qui lui appartiennent et les distinguer de ceux de ses étudiants. Elle n'hésite plus à s'affirmer et s'assumer dans ses champs de compétences devant ses étudiants puisqu'elle en a discuté avec eux longuement lorsqu'ils ont établi leur partenariat en début de session (SA3-15). Par l'exercice, au tableau, des deux cercles, où elle leur a demandé d'indiquer les rôles et responsabilités de l'enseignante et des étudiants, elle a clarifié les champs de compétences de chacun et elle s'est aussi servie de cet exercice pour vérifier avec eux les règles de fonctionnement de la classe (OCC1-130).

Au niveau relationnel, l'approche pédagogique de Jocelyne vient d'un postulat de base bien ancré chez elle : « Enseigner, c'est développer une relation pédagogique de coopération avec l'autre. » (J-J1-20) Jocelyne a pour but la coopération; elle est ouverte aux influences mutuelles et elle laisse ses étudiants s'exprimer sur leurs perceptions de la situation d'apprentissage. Elle leur laisse la possibilité et la chance de faire des choix tant que cela relève de leurs compétences d'étudiants. Par exemple, il y a eu le cas d'étudiante qui s'absentait souvent (J-J2-19). Il a fallu plusieurs semaines à cette étudiante pour trouver une solution pour ne plus s'absenter du cours : elle a fini par louer une chambre chez une amie plus près du cégep. Malgré les nombreuses absences de cette étudiante, Jocelyne se disait que c'était la responsabilité de l'étudiante de trouver une solution. Jocelyne faisait tout de même un suivi, elle posait des questions pour aider l'étudiante à identifier son problème d'absence, mais elle a laissé l'étudiante gérer sa situation. Cette attitude était nouvelle chez Jocelyne. Elle en fait mention à plusieurs reprises dans son journal de bord (J-J2-30). Jocelyne a fait confiance aux ressources de l'étudiante pour trouver elle-même sa solution.

Avant de fonctionner de cette manière avec ses groupes d'étudiants, elle était toujours assez mal à l'aise quand venait le temps de faire de la discipline en classe. Elle croyait qu'enseigner à des adultes ou à de jeunes adultes, au collégial, la dispensait de

la responsabilité de gestion des étudiants. En classe, depuis qu'elle clarifie dès le départ les champs de compétences de chacun et que le groupe se dote d'un langage commun en ce qui concerne les rôles des uns et des autres, elle n'a plus peur de faire les mises au point et de revenir, au besoin, sur les responsabilités de chacun (SA3-88).

Elle arrive plus facilement à ne pas tomber dans le piège du jugement qui la mènerait à faire de l'ingérence lorsqu'un étudiant n'agit pas ou ne fonctionne pas comme elle le souhaiterait. Prenons un exemple : à la troisième semaine, un étudiant ne faisait pas exactement ce que Jocelyne lui demandait de faire. Cependant, comme les étudiants savent qu'ils peuvent organiser et gérer leur temps comme ils le souhaitent, il était probable que l'étudiant n'était pas en train de faire l'exercice de la manière souhaitée par Jocelyne. Au lieu de s'offusquer, Jocelyne n'a rien dit, elle est restée calme, car elle se sentait en accord avec elle-même sur cette question. Elle ne réagit plus avec de la colère ou réprimande comme elle avait l'habitude de le faire avant de s'inspirer des règles de coopération. Aucun sentiment négatif ne l'envahit.

Maintenant, Jocelyne laisse ses étudiants gérer leurs façons d'apprendre, car cela relève de leurs champs de compétences. Ils sont responsables de leurs choix et cela se manifeste tôt en session, car Jocelyne agit en conséquence.

Elle a arrêté de penser que seules ses méthodes étaient les bonnes, voire les meilleures. Avec la règle de non-ingérence, elle tente de nouveaux modes d'intervention. Au moment où elle a un doute sur les stratégies utilisées par un étudiant, au lieu de lui faire un reproche, elle lui demande pourquoi il travaille ainsi. La réponse de l'étudiant lui fait comprendre qu'il sait lui-même ce qui est utile à son apprentissage.

Dans un autre cas, l'étudiant n'avait pas imprimé les documents demandés pour le cours, il ne les avait pas en main. Jocelyne aurait habituellement fait tout un discours

à ses étudiants pour leur reprocher de ne pas être à leur affaire, mais dans cette situation, elle est restée sereine et elle a fait confiance; elle ne s'est pas ingérée dans la façon d'apprendre de cet étudiant (SA2-29). Elle sait maintenant que l'étudiant a ses propres ressources et ses propres modes de fonctionnement. L'étudiant doit, tout de même, lui montrer ses capacités à suivre le cours, ce qu'il fait en écoutant la présentation et en prenant quelques notes sur une feuille lignée plutôt que sur les copies des PowerPoint envoyées la veille par courriel aux étudiants. L'enseignante n'a pas eu à s'immiscer dans le champ de compétence de l'élève, car il lui a prouvé qu'il était capable de faire des choix éclairés en fonction de son propre mode d'apprentissage. Par contre, Jocelyne vérifie quand même, par l'utilisation de différents canaux de communication, si l'étudiant est à son affaire. C'est le questionnement qui est utilisé, plutôt que la réprimande. Ce n'est pas elle qui lui dit quoi faire, c'est plutôt lui qui explique son choix et sa manière d'agir comme le font des partenaires.

En résumé, Jocelyne reconnaît le pouvoir qu'elle exerce et celui qui appartient aux étudiants en respectant les modes de fonctionnement de chacun. Tant que tout est bien justifié et que le rendement est présent, Jocelyne ne s'inquiète plus de la façon dont les étudiants décident de gérer leurs stratégies d'apprentissage. Elle aide tout de même les étudiants à prendre conscience de leurs modes de fonctionnement, les questionne, les suit à distance, mais elle ne leur impose plus sa manière de faire comme auparavant, depuis qu'elle adopte des stratégies de coopération et de non-ingérence. Le maintien se fait facilement si l'ingérence n'est pas présente, par un suivi constant et une présence en classe. De plus, sans l'ingérence de la part de Jocelyne, les étudiants se responsabilisent plus facilement et se sentent plus libres de leurs choix; Jocelyne mentionne : « je leur donne une chance avant de porter un jugement les étudiants peuvent ainsi exercer leur pouvoir et démontrer ou développer leur maturité d'étudiant au cycle supérieur, ils sont au cégep! » (SA2-38). Cette affirmation pourrait même être le sujet d'une autre recherche.

4.1.6 Stratégies de mise en place et de maintien de la responsabilisation

Le respect mutuel est une valeur importante pour Jocelyne et elle tente de faire parler les étudiants à ce sujet dès le début de la session; elle mentionne lors de la rencontre de groupe (RG1-4),: « Je vais chercher le vécu des étudiants, je pars d’eux, je les questionne ». La confiance dans les ressources de chacun est aussi un élément de discussion lors du premier cours et elle y reviendra tout au long de la session pour maintenir le partenariat, pour favoriser leur capacité à prendre la place qui leur revient et pour se responsabiliser. Jocelyne considère que leur donner confiance et les aider à se faire confiance fait partie de son rôle d’enseignante; elle a cette responsabilité à prendre et à assumer : « C’est ma responsabilité d’enseignante de les aider à se connaître et se faire confiance. » (RG2-2 et SA1-59) Jocelyne se rappelle qu’à l’élémentaire, milieu où elle a déjà travaillé, les élèves ne peuvent pas prendre des responsabilités et faire des choix comme au collégial. Le milieu collégial reçoit des jeunes adultes capables de choix et de responsabilités, mais il faut les aider à en prendre conscience et à agir en conséquence.

La règle de la responsabilisation fait référence à la responsabilisation de chacun des partenaires en vue de l’atteinte du but commun. Tout l’exercice fait au premier cours par Jocelyne avec la notion de « partenaire » et les deux cercles au tableau ont permis de clarifier l’importance de la notion de responsabilité envers soi et envers les autres et des moyens pour y arriver. Elle pouvait y revenir au besoin. La difficulté rencontrée par Jocelyne en cours de session était qu’elle tenait parfois pour acquis que les étudiants connaissaient et se souvenaient de leurs responsabilités, alors que parfois, ils les oubliaient (J-J2-17). Jocelyne devait y revenir souvent et surtout en ce qui concerne les travaux d’équipe. Aussi, il pouvait arriver que Jocelyne ait des attentes différentes de celles des étudiants concernant la manière de faire les travaux. Elle a dû revoir avec eux leur façon de procéder, en discuter et utiliser ses stratégies de concertation pour s’assurer que tout allait bien pour eux et pour elle.

Jocelyne réalise que vouloir favoriser l'autonomie des étudiants est une chose, mais le vivre réellement en est une autre (SA2-92). Ne pas juger leur manière de faire leur travail, ne pas s'ingérer n'est pas naturel chez elle. Elle doit parfois en discuter avec eux pour s'assurer qu'ils ont fait les bons choix dans leur manière de procéder. Comme le mentionnait Jocelyne : « Je suis mon propre outil relationnel, je ne peux pas faire autrement, mais je peux apprendre et m'ajuster. » (SA2-83)

En résumé, pour la mise en place de la responsabilisation, Jocelyne favorise le plus possible l'autonomie de ses étudiants en les laissant faire des choix dans les limites de leur champ de compétence. La fiche personnelle rédigée au premier cours aide Jocelyne à diriger son questionnement lorsqu'elle les rencontre de manière individuelle pour les aider à mieux se connaître, afin de faire de meilleurs choix, tant pour l'apprentissage que pour leur vie en société.

Pour le maintien d'une relation pédagogique de coopération, les discussions en classe sont intentionnellement de faire un rappel et en même temps de susciter leurs curiosités. Jocelyne mentionnait lors d'une rencontre d'autoconfrontation : « nos discussions dépassent parfois l'objet du cours pour susciter leur curiosité, pour les ouvrir à d'autres réalités et en même temps pour mettre en marche leur processus cognitif et leur rappeler leurs responsabilités ». (SA1-67)

4.1.7 Description des limites de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération

Une des difficultés associées à l'utilisation du modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) en classe est qu'il a été conçu, selon Jocelyne, pour une relation d'un à un, un psychologue avec son client, un gestionnaire avec son employé (J-J2-28). Bien que le modèle de St-Arnaud ait aussi été étudié avec un groupe d'étudiants à ses débuts (St-Arnaud, 1988), pour Jocelyne, le modèle proposé par St-Arnaud s'applique mieux en

relation individuelle qu'en groupe. La relation d'un professeur avec un groupe d'une trentaine d'étudiants est loin d'être une relation d'un à un et le groupe est loin d'être une entité homogène. Les étudiants de Jocelyne ne sont pas tous rendus au même point. Par exemple, à leur entrée au cégep, certains de ses étudiants sont convaincus de leur choix d'orientation; ils veulent faire carrière en administration, lancer une affaire, gérer un commerce, ils sont déjà motivés. D'autres sont là parce qu'ils suivent des amis ou parce qu'ils ne savent pas dans quel autre programme étudier. Leur choix de programme d'études s'est fait de manière aléatoire. Trouver un but commun à ces deux clientèles dans le même groupe n'est pas facile. Viser la responsabilisation de ces deux types d'étudiants ne l'est pas davantage (SA3-13). L'un donne un sens à ses études alors que l'autre se cherche toujours. En ce sens, vouloir intégrer le modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) dans une relation professeur / classe représente, pour Jocelyne, un grand défi et certaines conditions lui semblent essentielles.

4.1.8 Les conditions qui facilitent la mise en œuvre et le maintien? d'une relation pédagogique de coopération chez Jocelyne

Le concept de « condition » dans cette recherche fait référence aux exigences, aux circonstances (De Villers, 2002 : 323) dont dépend l'accomplissement des stratégies de coopération. Par exemple, pour Jocelyne, une condition essentielle au succès de la mise en place et du maintien de sa relation pédagogique de coopération est son attitude de bienveillance envers ses étudiants qui lui permet de déployer ses stratégies d'écoute, d'attention et d'autorégulation.

Pour la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération, Jocelyne croit que son attitude de bienveillance lui permet d'être attentive en tout temps aux réactions des étudiants pour s'autoréguler et pour s'assurer du maintien de sa relation pédagogique de coopération. Elle mentionne : « Les cinq règles m'habitent. » (SA1-55) Jocelyne a pris l'habitude, avec ces règles de coopération et le

principe d'autorégulation, de bien expliquer à ses étudiants ce qu'elle veut faire; elle prend le temps d'introduire le processus avant d'introduire le contenu. Ainsi, une autre condition est de bien connaître les règles de coopération, de les expérimenter, d'en discuter avec des collègues pour mieux les comprendre et pour partager leur mise en place et leur maintien dans diverses situations pédagogiques.

La présence de cette condition permet à Jocelyne d'être attentive à ses étudiants, d'observer leurs réactions, de leur demander quels liens ils font entre ce cours-ci et les autres cours, ou même avec leur vécu en administration, à ce jour. Cependant, l'absence de cette condition de bienveillance a aussi été observée par la chercheuse. Elle a pu voir que les étudiants n'étaient pas toujours aussi attentifs que le souhaitait ou le prétendait Jocelyne, car il y avait des étudiants qui se distraient sur leur ordinateur; une majorité (90%) cependant participait aux activités (OIC3-42).

Pour Jocelyne, c'est cette attitude de bienveillance qui favorise le succès de la relation pédagogique de coopération (SA3-3) et en devient une condition essentielle. L'attitude de bienveillance est en grande partie basée sur sa bonne humeur et sa foi en ses étudiants (JC1-106). Elle a tellement confiance en eux qu'au début de la session, elle leur dit : « Je vous promets une belle carrière! » (OIC1-101). Jocelyne encourage ses étudiants à faire leurs études avec sérieux et avec plaisir et elle valorise son secteur disciplinaire. Jocelyne est très positive et joviale, elle parle à ses étudiants avec un large sourire, elle est inspirante et convaincante. Ses étudiants sourient (OIC1-104).

Pour arriver à établir et maintenir? une relation pédagogique de coopération, Jocelyne considère que les règles proposées par St-Arnaud (2003) qu'elle essaie de mettre en place sont des outils indispensables. Ces règles ont transformé sa façon d'être en classe; elle assure que sa bonne humeur vient du fait qu'elle a une théorie sur laquelle s'appuyer pour créer et agir en classe (J-J2-20).

Les résultats montrent que Jocelyne a rejoint les six critères d'efficacité proposés par Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (2003) qui sont les conditions de base de la présence d'une relation de coopération (Tableau II.2). Jocelyne considère que le groupe a atteint les objectifs qu'il s'était donnés en début de session, car les étudiants sont restés des partenaires jusqu'à la fin de la session, ils ont participé, discuté, travaillé et remis leur travail. Il n'y a pas eu d'effets secondaires indésirables, de conflit ou de malaise en cours de session. Jocelyne traitait les situations dès qu'elles apparaissaient par ses stratégies de concertation pour favoriser la responsabilisation. Les effets souhaités par la planification du groupe semblent s'être enracinés, car les étudiants sont restés engagés dans la réalisation des activités d'apprentissage et d'évaluation tout en étant enthousiastes et heureux de participer au cours (OIC3-43). La bonne humeur a régné dans la classe jusqu'au dernier cours. Les étudiants et l'enseignante se sentaient bien instrumentés pour poursuivre la démarche d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Le bilan effectué dans le journal de bord de Jocelyne à la fin de session démontre que les résultats furent supérieurs aux attentes, elle est surprise et elle mentionne dans son journal : « Finalement, je suis sortie du cours surprise, mais ravie que tout ait bien roulé... » (JC2-149). Tous les étudiants étaient présents et engagés. Ainsi, les résultats permettent de conclure que les choix d'intervention de Jocelyne s'inscrivaient dans les orientations communes élaborées au début du cours. La relation pédagogique de coopération était présente et elle s'est maintenue jusqu'à la fin de la session; ils sont restés des partenaires.

4.2 Portrait du deuxième cas

Isabelle enseigne à un groupe de 32 étudiants un cours de psychologie obligatoire en première session à l'automne dans le programme de Sciences humaines. Le cours est d'une durée de quinze semaines et il est de trois heures par semaine les lundis matins de 8H00 à 11H00.

Isabelle enseigne la psychologie au niveau collégial depuis 16 ans. Elle observe que ses étudiants, quoiqu'intéressés par sa matière, se permettent un certain laisser-aller en salle de classe, une certaine passivité qui se manifeste par certains comportements comme dormir en classe, demeurer passif et étudier seulement à la dernière minute. Elle aurait aimé que ses étudiants soient plus engagés en classe et qu'ils aient le goût de participer aux activités qu'elle leur propose.

Elle s'investit dans son développement professionnel, depuis plus de huit années, autour du thème de l'apprentissage. Elle en découvre les modalités et les stratégies et participe à un groupe de discussion portant sur la relation pédagogique de coopération en salle de classe. Elle est animée par une intention particulière : celle d'aider l'étudiant à développer son autonomie.

Elle a amorcé une formation professionnelle afin de découvrir et d'expérimenter des stratégies pédagogiques et des activités d'enseignement pouvant l'aider à rendre ses étudiants plus actifs en classe, en espérant qu'ils prennent en charge leur apprentissage et que cet engagement se reflète dans la rétention des connaissances acquises en cours de session. Elle souhaite les voir cognitivement et physiquement engagés dans le projet pédagogique dans lequel ils se sont inscrits.

Mon rêve était et demeure que le temps en classe soit indispensable. Que l'étudiant, à travers l'expérimentation, l'échange, les stratégies pédagogiques et le vécu collectif perçoive la pertinence de l'engagement dans la salle de classe, et comprenne que la lecture d'un bouquin traitant de mon sujet ne lui donne pas la même intégration des concepts que la salle de classe. (J-Isa2-4)

Elle a suivi toute sa formation universitaire en psychologie dans des amphithéâtres bondés, où le maître déversait son savoir sur son auditoire occupé à chercher les éléments essentiels du discours. L'étudiant se devait, pour réussir, de mémoriser ses

notes de cours, afin de les connaître par cœur, afin de répondre aux questions d'examens.

Lorsqu'elle a entrepris sa carrière d'enseignante, elle a naturellement enseigné comme elle avait observé ses professeurs le faire, et sa conception de l'étudiant reposait sur ce qu'elle avait elle-même vécu. Mais voilà qu'elle s'est vite lassée de parler seule devant des auditoires passifs qui prenaient mécaniquement des notes de cours. C'est à ce moment qu'elle a commencé à porter un regard réflexif sur sa pratique.

Je ressentais une insatisfaction profonde dans mon rôle d'enseignante « traditionnelle », dans mon rapport à l'autre, dans ma définition des rôles respectifs du professeur et de l'étudiant, face à la signification profonde du concept d'apprentissage, mais surtout de l'identification de ce qui devrait relever des apprentissages devant se faire en salle de classe. (J-Isa2-6)

Le modèle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) est proposé comme moyen de développement professionnel à la communauté d'apprentissage à laquelle Isabelle participe. Il y a des hauts et des bas, la découverte d'un nouveau vocabulaire, d'une nouvelle façon de penser la relation professionnelle. Les découvertes de certaines enseignantes aident au cheminement des autres et les échanges de groupe apparaissent essentiels à l'appropriation de cette nouvelle attitude, car l'appropriation de ce modèle n'est pas facile. En général, il peut s'avérer difficile pour un enseignant d'accepter de partager le pouvoir dans la classe avec ses étudiants, de leur laisser certains choix comme le proposent les règles de la coopération (St-Arnaud, 2003).

Ce portrait d'Isabelle donne un aperçu des intentions pédagogiques de l'enseignante. Il apparaît qu'elle a, selon ses dires, une intention de voir ses étudiants participer et être plus actifs en classe : « je désirais rendre plus actif l'ensemble de mes étudiants ». (J-Isa2-11)

4.2.1 Stratégies mises en place par Isabelle pour favoriser l'autorégulation

L'efficacité de l'interaction en classe dépend en partie de la capacité de l'enseignante de bien voir ce qui se passe en classe, d'être attentive aux réactions des étudiants et de s'ajuster au besoin, car « c'est l'effet observé dans l'action qui sert de critère d'efficacité et qui conduit à une autorégulation » (St-Arnaud, 2003 :17).

Dès les premières minutes du premier cours, Isabelle s'intéresse à ce que chaque étudiant veut dire, l'atmosphère est conviviale et détendue. Elle est attentive à chacun pour leur montrer sa réelle intention de les accompagner tout au long de leur parcours d'apprentissage (OIC1-7). Elle arbore d'ailleurs une bonne humeur exemplaire : très souriante et joviale, elle est heureuse de les accueillir, et ses expressions le prouvent bien. D'ailleurs, l'humour est une de ses recettes pour amener les étudiants à s'exprimer, car au début de la session, ils sont plutôt tranquilles. Elle rit aussi beaucoup de ce qu'elle voit quand la situation s'y prête. En circulant dans la classe, elle a accès à plus d'information de la part des étudiants, à ce qu'ils ont fait pendant les vacances, s'ils ont travaillé, s'ils vont bien. Elle les interroge sur des sujets plus personnels, juste pour favoriser les échanges, pour voir leurs yeux la regarder de plus près et pour construire cette relation humaine qui au départ n'est pas présente (JC1-69). Elle leur demande comment c'est passé l'été. Ont-ils travaillé? Est-ce leur première session dans un cégep?

Elle considère aussi que l'enseignant a une attitude dite « essentielle » qui favorise cette mise en place de la coopération (J-Isa1-7) et l'autorégulation lui permet de maintenir ses stratégies de coopération et de les rendre plus efficaces. Trois heures de cours pour Isabelle représentent trois heures d'attention active pour être capable de réagir à chaque intervention et pour montrer aux étudiants que leurs gestes ont un effet réel sur elle (SA3-24). Son intention est de rester ouverte à l'autre par une

présence continue, tant physique que psychologique afin de lui permettre de s'autoréguler en cours d'action.

L'observation de la chercheuse et le visionnement des enregistrements vidéo ont permis de nuancer le résultat des bonnes intentions d'Isabelle. Les séances d'autoconfrontation ont aussi amené Isabelle à voir que l'autorégulation ne pouvait pas se faire aussi facilement qu'elle le souhaitait. Il est arrivé qu'Isabelle ne tienne pas compte de l'effet qu'elle produisait sur ses étudiants en poursuivant une intervention sans qu'elle soit efficace au niveau de la relation de coopération. La chercheuse note lors de la première observation : « c'est Isabelle qui fait tout, les étudiants sont passifs, ils ont les bras croisés, ils attendent passivement ». (OCC1-58)

En résumé, les stratégies d'autorégulation d'Isabelle sont issues de son attitude qu'elle dit *essentielle*, soit sa présence à chaque étudiant, de même que l'observation et l'écoute de l'effet qu'elle produit chez chacun des étudiants et sur le groupe en général pour s'ajuster lorsque cela est possible. Par contre, l'écoute de chacun ne peut pas se faire à tout moment, car le nombre d'étudiants en classe ne permet pas à Isabelle de prendre en considération tous les effets qu'elle produit. Il lui arrive donc de ne pas s'autoréguler et de ne pas être efficace dans la mise en place et le maintien de sa relation pédagogique de coopération.

4.2.2 Stratégies de mise en place et de maintien du partenariat par Isabelle.

Au début de la session, au premier cours, Isabelle prend d'abord le temps d'établir une relation avec ses étudiants (OIC1-14), de gérer le processus de communication (concertation) avant d'établir un partenariat avec eux. Ainsi, pour le lecteur de ces résultats, les activités en lien avec la règle de la concertation seront en partie exécutées avant les activités en lien avec la règle du partenariat.

Le visionnement de la première séance de cours démontre qu'après quinze minutes du début du cours, Isabelle est toujours en train d'informer ses étudiants de certains aspects particuliers du cours : la présence des caméras et de la chercheuse en arrière, la présence d'un étudiant en fauteuil, le besoin d'avoir un preneur de notes pour cet étudiant. Isabelle mentionne aux étudiants : « j'espère qu'il n'y aura pas trop de petites annonces à chaque cours, car ça fait déjà 15 minutes que je parle et je veux vous connaître ». (OIC1-64) Isabelle change de ton, elle prend une voix plus forte, elle change le rythme de sa voix et annonce aux étudiants :

Nous allons faire une activité des autographes. L'objectif de cette activité est que le groupe se connaisse. Je vous donne quelques minutes, mais je m'attends à vous voir bouger de votre place. (OIC1-65)

Par cette stratégie de hausser la voix, les étudiants n'ont pas le choix de suivre, ils ne sont pas encore dans une relation pédagogique de coopération (JC1-69). Isabelle distribue les feuilles de consignes et pour signifier que l'activité commence, elle dit : « OK ». (OIC1-66) Les étudiants n'ont pas le choix de faire cette activité, il n'y a pas eu de négociation. Isabelle est consciente que la décision de faire cette activité est prise de manière unilatérale, car elle croit qu'ils doivent d'abord apprendre à se connaître pour être capables par la suite de négocier une entente pour le cours.

Isabelle a fait le choix de faire vivre une activité de concertation d'abord pour bien préparer le terrain et créer une atmosphère où chacun se sentira assez à l'aise pour s'exprimer ensuite dans la négociation du but commun lors de la mise en place du partenariat.

Après l'activité de concertation de la première heure de cours, les étudiants ont pris une pause et au retour, Isabelle veut établir son partenariat. Elle a préparé un plan de cours qui respecte les balises administratives et elle le présente à son groupe d'étudiants en leur demandant leur avis ou des commentaires sur leur compréhension:

Je vous propose de faire une activité de groupe qui vous permettra de réfléchir d'abord seul et ensuite en équipe de 4 ou 5 et en grand groupe. Nous allons définir nos attentes communes face à ce cours. Premièrement, en tant que groupe comment allons-nous définir nos attentes pour la prochaine session? Quel sera votre rôle? Quel sera le mien? Qu'est-ce qui appartient à qui? (OCC1-96)

Isabelle propose sans leur demander s'ils sont d'accord, mais elle explique à ses étudiants son intention de discuter, par la suite, du plan de cours avec eux pour qu'ensemble le groupe se donne un projet commun pour la session, à partir de la prescription ministérielle. Pour ce faire, Isabelle leur propose quelques questions et ils répondent sur une fiche personnelle. Les étudiants travaillent individuellement et ensuite, ils discutent avec leurs collègues de leurs attentes respectives. Ce temps d'arrêt et de silence permet au groupe de travailler dans le calme. Chacun se concentre pour répondre individuellement aux questions posées par l'enseignante concernant ses attentes en rapport au cours, au rôle qu'il aura à jouer comme étudiant et au rôle de l'enseignante. Les étudiants discutent ensuite en petites équipes de leurs réponses et une plénière suit. Ce mode de fonctionnement a été décidé par Isabelle, aucune entente n'a été établie avec les étudiants pour savoir si cela leur convenait.

Une discussion ouverte et explicite permet à chacun de réaliser qu'il a son mot à dire sur le déroulement de la session et, surtout, que son opinion a de l'importance aux yeux de l'enseignante (J-Isa1-23). Cette dernière demande aux étudiants de parler de leurs perceptions de la session à venir et elle leur demande s'ils ont des suggestions pour améliorer le déroulement de la session. Un échange de groupe s'ensuit. Les étudiants communiquent leurs attentes ou leurs besoins qui surgissent à la suite de la présentation du contenu du cours ainsi que des activités d'apprentissage et d'évaluation. Ils n'ont pas à faire des choix parmi ces éléments, mais l'enseignante est ouverte à la discussion pour accorder, au besoin, des aménagements dans la

séquence des activités d'apprentissage ou dans les outils proposés pour les activités d'évaluation.

Pour permettre à ses étudiants d'arriver à faire la réflexion voulue, elle les oriente par un questionnement ou des suggestions d'aménagements possibles et elle leur laisse du temps pour en discuter en équipe et ensuite en grand groupe (OCC1-69). Elle tient à ce qu'ils comprennent qu'ils peuvent mobiliser leurs ressources pour offrir des suggestions ou des options nouvelles par rapport à ce qui est suggéré dans le plan de cours.

Lors de cette activité, Isabelle laisse le silence nécessaire pour permettre aux étudiants d'avancer à leur rythme; elle essaie de ne pas exercer de pression sur eux. L'activité brise-glace qu'elle avait préalablement animée favorise des échanges vrais et constructifs.

L'intention d'Isabelle au premier cours est de créer la relation et plus particulièrement une relation de coopération. Le temps est donc un facteur important à considérer : « C'est une activité qui ne peut s'effectuer rapidement ». (SA1-29) Elle sait que cet investissement sera payant pour les cours suivants, car elle croit que plus les étudiants ont leur mot à dire sur l'objet à l'étude ou sur les moyens d'apprentissage, plus ils seront attentifs et motivés. Les interactions pendant ce premier cours sont nombreuses, et ce, dans les deux sens. Les étudiants posent aussi des questions pour mieux comprendre le cours et la place qu'ils auront à prendre. D'ailleurs, *prendre sa place* n'est pas un concept naturel chez les étudiants; ils sont d'abord inquiets de cette nouvelle façon d'aborder leur rôle et certains sont hésitants.

Vers la fin du premier cours, Isabelle anime une activité pour identifier les connaissances que les étudiants ont de la matière à voir pendant la session. Elle leur distribue une feuille sur laquelle elle leur pose quelques questions en lien avec les

concepts à voir en cours de session. Elle veut, par cet exercice, partir de leurs représentations des concepts à étudier.

Vers la fin du premier cours, pour s'assurer d'une cible commune, l'enseignante leur demande de répondre à la question suivante (OCC1-194) : *à la fin de la session, j'aimerais...*

Elle leur laisse un temps de réflexion individuelle pour répondre par écrit à la question et ensuite une discussion de tout le groupe permet de mettre en commun les éléments de l'objectif commun du cours. » Les étudiants répondent, par exemple (OCC1-196) :

- réussir mon cours;
- avoir une bonne note;
- que mes parents soient fiers.

Isabelle utilise plusieurs stratégies pour mettre en place le partenariat, mais celui-ci ne semble pas réellement présent. À la fin du premier cours d'Isabelle, la chercheuse inscrit dans son journal de bord : « il y a peu d'échanges, les consignes se donnent de manière unidirectionnelle, de l'enseignante vers les étudiants, sans vraiment de discussion sur les intentions ou la compréhension des étudiants » (JC1-72).

Dès le troisième cours, une difficulté se présente pour l'adhésion au but commun par les étudiants. L'accent mis sur les aspects relationnels pour construire le partenariat au premier cours ne semble pas avoir donné les résultats souhaités par Isabelle. Par exemple, Isabelle agissait de manière plutôt directive. Isabelle mentionne lors de la deuxième rencontre d'autoconfrontation (SA2-19) que le manque de participation des étudiants aux activités proposées l'a conduite à agir de manière directe. La chercheuse a noté :

Isabelle expose son contenu, elle continue de questionner les étudiants, mais n'attend pas les réponses. (OIC2-29)

Isabelle poursuit le questionnement, même si les étudiants ne répondent pas. Elle répond elle-même à ses propres questions pour ne pas perdre de temps. L'attention des étudiants n'y est pas. Les étudiants regardent ailleurs, parlent entre eux; certains semblent absents. (OIC2-49)

La mise en place et le maintien du partenariat ne ressemblent pas à ce que Isabelle souhaite pour ses étudiants (SA2-20). Selon le premier critère d'efficacité de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (2003 :33), Isabelle voit qu'elle n'arrive pas à atteindre l'objectif d'établir un partenariat. Elle doit souvent revenir à des stratégies de concertation pour retrouver une certaine adhésion au projet commun (OIC2-85), comme de revenir sur l'état de la situation, sur les savoirs à développer et sur leur rôle à cet effet, pour motiver les étudiants à poursuivre leurs études (OCC3-21). Les stratégies relationnelles établies sur la connaissance de chacun et le but commun au premier cours ne semblent pas suffisantes, Isabelle sent le besoin de revenir à chaque début de cours sur la négociation du but de la rencontre, sur les objets d'étude pour motiver ses étudiants à participer et à être plus actifs. L'intention de mettre en place un partenariat pour toute la session y est, mais les stratégies choisies ne semblent pas donner les résultats voulus, comme si l'entente établie n'était pas celle du groupe, mais seulement celle d'Isabelle. Malgré les bonnes intentions d'Isabelle, le partenariat est à refaire à chaque cours pour maintenir la relation pédagogique de coopération.

En résumé, les stratégies de mise en place et de maintien du partenariat chez Isabelle ont d'abord été de créer une ambiance propice aux échanges pour permettre à chacun de se sentir assez à l'aise pour interagir et donner son opinion sur ses attentes face à ce cours en général, mais les activités ponctuelles sont décidées par Isabelle.

Dans la règle du partenariat, il est important de vérifier la compréhension du but commun par chacun. Peut-être qu'Isabelle n'a pas vérifié suffisamment la compréhension de chacun pour avoir leur adhésion au projet commun. Elle semble avoir surtout mis l'accent sur la compréhension des rôles et responsabilités sans nécessairement y avoir introduit les manières de traiter les savoirs à apprendre.

Une stratégie de concertation (gestion du processus) a précédé la stratégie de mise en place du partenariat, car pour créer une ambiance propice aux échanges et à la négociation, il semblait essentiel pour Isabelle d'annoncer son intention de faire connaissance et de proposer l'activité brise-glace. Cette activité brise-glace est présentée à la prochaine rubrique.

4.2.3 Stratégies de mise en place et de maintien de la concertation

Au premier cours, Isabelle consacre du temps à l'établissement d'une relation pédagogique de coopération. Elle est attentive à la gestion du processus et à la mise en relation des personnes les unes envers les autres.

La règle de la concertation fait référence à la gestion du processus relationnel. L'analyse des données s'est basée sur les stratégies d'Isabelle dans sa manière de préparer le terrain avant d'introduire du contenu, dans sa façon d'amener une information, d'annoncer ses intentions, de parler des règles du jeu, d'échanger sur les rôles de chacun, de s'assurer de la poursuite d'une cible commune et de solliciter la permission avant de s'opposer.

La planification d'Isabelle est rigoureuse (JC1-92). Elle arrive au moins quinze minutes à l'avance (elle pouvait le faire, car le cours était à 8 heures et il n'y avait pas de cours avant le sien, ce qui n'est pas toujours le cas d'une session à l'autre). Elle

arbore un sourire sincère, elle a hâte de rencontrer son groupe d'étudiants et cet enthousiasme est perceptible (OIC1-21).

Elle prépare le terrain relationnel en prenant le temps de saluer chaque personne qui entre : elle s'arrête un instant, la regarde dans les yeux et la salue (OIC1-22). Elle demande aussi à la personne comment elle va en ce matin de premier cours de la session et de premier cours de cégep. En effet, Isabelle est consciente que son cours est le premier de la session et le premier au cégep pour la majorité des étudiants, puisqu'elle offre un cours de première session en sciences humaines, elle leur dit (OCC1-4):

Bonjour à tous... Bienvenue à ce cours d'initiation à la psy.
Première fois au cégep?
Je me présente ...

Au début du premier cours, Isabelle se présente aux étudiants et leur présente l'activité brise-glace. Cette activité leur permet d'apprendre à se connaître, car la majorité des étudiants ne se connaissent pas. Ils arrivent du secondaire pour la plupart. Cette activité leur permet aussi de découvrir quelle sorte de groupe d'individus est en train de se former et de voir quelle peut être leur place dans ce groupe.

Pour répondre à certaines règles administratives du cégep, Isabelle commence par compter le nombre d'étudiants en classe et par prendre les présences. Puis elle introduit certaines particularités propres à un étudiant en besoins particuliers qui doit être accompagné d'une personne qui prend ses notes. Cette tâche administrative fait partie de son rôle d'enseignante; elle exprime bien à ses étudiants qu'elle exerce sa responsabilité de répondre aux exigences de l'administration et qu'eux, par la suite, auront aussi un rôle à jouer en participant aux activités qu'elle leur proposera en cours de session. Cette affirmation est marquante, car Isabelle veut vraiment que ses étudiants participent, ainsi, elle leur indique qu'ils auront ce rôle à jouer. Elle part du

postulat que les étudiants doivent participer en classe, mais eux que veulent-ils faire vraiment? (JC1-69)

Une activité brise-glace donnera la chance à chacun de commencer à connaître l'autre : l'enseignante a une intention de socialisation et elle l'annonce. Elle croit que si elle laisse les étudiants libres de faire cet exercice de socialisation, ils ne le feront probablement pas, car ils ne se connaissent pas et il y a une certaine gêne installée au début de la rencontre. Alors, elle ne leur demande pas leur avis. Elle assume son rôle d'enseignante et considère que la présentation de cette activité fait partie de son champ de compétence d'enseignante. Elle veut ainsi briser la timidité et offrir aux étudiantes et aux étudiants la chance de faire connaissance (SA1-12). L'activité qu'elle décide de leur proposer comme brise-glace aurait pu être différente, mais pour ce premier cours, elle a choisi de leur distribuer un questionnaire composé d'une vingtaine de questions auxquelles ils doivent répondre avec l'aide de leurs collègues de classe et de l'enseignante. Elle y participe aussi pour se faire connaître et mieux connaître ses étudiants. Les participants à cette activité brise-glace doivent indiquer à chaque réponse quelle personne a les caractéristiques de la question demandée. Pour faire cette activité, les étudiants doivent se lever et se promener dans la classe pour trouver quelle personne a les caractéristiques énumérées sur le plan de l'activité.

L'idée de les faire bouger est aussi intentionnelle; l'enseignante veut ainsi activer le mouvement vers la rencontre, elle mentionne : « ... par le mouvement, je veux qu'ils aillent les uns vers les autres pour enlever la gêne... ». (SA1-17) Ils doivent aller demander aux autres s'ils ont les caractéristiques demandées par l'activité. Par exemple, quelle personne joue d'un instrument de musique ou laquelle possède un animal de compagnie? Il y a une vingtaine de questions qui leur permettent d'aller vers les autres. Les questions sont simples et plutôt amusantes et n'ont pas de lien avec le contenu du cours. Ce sont des questions proposées par l'enseignante pour que

les étudiants apprennent à se connaître et pour qu'ils soient à l'aise de s'exprimer quand viendra le temps de discuter du plan de cours et d'établir un partenariat.

L'enseignante utilise aussi l'humour tout au long de cette activité, elle croit que l'humour favorise la rencontre et qu'il aide à la concertation (SA1-20). De plus, lorsqu'elle fait la mise en commun de toutes les réponses, l'atmosphère de la classe est enjouée et conviviale. Tous les étudiants sont debout et se déplacent, ils font connaissance. Cette activité, selon Isabelle, augmente le sentiment d'appartenance, car ils s'amuse ensemble, ils apprennent à se connaître et à connaître l'enseignante, ils ne sont plus isolés les uns des autres (SA1-20).

Le stress des premières minutes n'est plus présent; après seulement 19 minutes de cours, la gêne n'y est plus (OCC1-18). Les étudiants sont de plus en plus à l'aise d'aller les uns vers les autres, de parler d'eux-mêmes et de s'ouvrir au groupe. Cette activité permet l'inclusion de tous et le partage des caractéristiques de chacun (SA1-30). Le groupe se forme. Au début du cours, il y avait 30 individus qui ne se connaissaient pas dans un local; à la fin de cette activité, il y a un groupe uni qui se connaît et se reconnaît dans le corridor et ailleurs.

Cette activité brise-glace permet à Isabelle de prendre connaissance des réactions des étudiants et ainsi de mieux savoir qui ils sont pour préparer le terrain aux discussions qui suivront tout au long de la session. Isabelle fait cette activité de concertation avant même l'activité menant au partenariat, car elle veut préparer adéquatement les étudiants à des échanges riches de sens (SA1-31).

Isabelle essaie de rester attentive à l'effet qu'elle produit en cours d'action, telle que mentionnée plus haut dans ses stratégies d'autorégulation. Isabelle observe ses étudiants. Sont-ils enthousiastes, actifs ou plutôt passifs? Mieux les connaître devient pour elle un outil essentiel pour la construction de la relation. Elle circule dans la

classe, elle veut se rapprocher d'eux, elle veut voir ce qu'ils ont sur leur bureau, elle veut leur parler individuellement. Son intention est de créer un contact plus personnel. L'enseignante s'implique aussi dans l'activité brise-glace, elle répond aux questions, tout comme les étudiants. Cette activité ne porte pas sur le contenu de la matière du cours, mais sur des aspects plus personnels et relationnels.

Isabelle croit que le fait d'avoir fait circuler les étudiants en classe et de leur avoir permis d'échanger franchement sur certaines de leurs caractéristiques personnelles, lors de la première rencontre, les prépare à discuter clairement de leur rôle, de la relation qu'ils aimeraient vivre avec le groupe et l'enseignante. Selon Isabelle, « pour approfondir la réflexion et la rendre explicite, la relation doit être établie préalablement ». (SA1-15)

Tout au long de la session, au retour des pauses, pour maintenir la concertation, l'enseignante prend le temps de vérifier l'état de la relation pédagogique établie avant la pause; elle s'assure ainsi de la poursuite du but commun (J-Isa1-6). Elle vérifie l'état de réflexion de ses étudiants, fait le pont entre la dernière activité avant la pause et l'activité à venir, s'assurant ainsi du maintien de la relation pédagogique. Au besoin, elle revient sur la cible du cours, sur les intentions de chacun, sur le plan établi. Les discussions sont parfois nécessaires pour redonner au groupe le rythme de travail qui semble diminuer après la troisième semaine. Isabelle revient alors sur l'objectif visé par le groupe, sur les moyens d'y arriver ensemble, mais elle n'y parvient pas toujours (SA2-22).

Lors de l'analyse des données recueillies auprès d'Isabelle, un écart était noté par la chercheuse entre les interprétations de l'enseignante et celles de la chercheuse à propos du même enseignement. La chercheuse pouvait noter, par exemple, que l'enseignante répondait elle-même aux questions qu'elle posait aux étudiants ou poursuivait le questionnement sans recevoir de réponse (OCC1-94), alors que

l'enseignante semblait croire qu'elle prenait en considération les opinions de tous ses étudiants (J-Isa1-25). Les rencontres d'autoconfrontation entre la chercheuse et l'enseignante ont permis de nuancer le propos afin de répondre adéquatement aux questions de recherche, car les données d'Isabelle, de son journal de bord étaient différentes des données de la chercheuse lors de l'observation en classe et lors des observations des enregistrements vidéo. Sans ces rencontres d'autoconfrontation, les points de vue seraient restés parfois divergents quant aux stratégies ou aux conditions de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération par Isabelle. Il n'était pas nécessairement facile pour la chercheuse de confronter les points de vue des enseignantes lors des séances d'autoconfrontation, car l'intention de la recherche n'était pas d'amener un changement chez l'enseignante par une prise de conscience de ses actions, mais de comprendre la situation. Les images de la vidéo de la prestation d'enseignement permettaient à la chercheuse et à l'enseignante de s'appuyer sur des faits indéniables et ainsi de mieux comprendre la situation en faisant ressortir les stratégies et les conditions réelles de mise en place et de maintien de la relation de coopération en classe.

En résumé, pour Isabelle, la première stratégie de mise en place et de maintien de la concertation est de préparer le terrain de la discussion en introduisant une activité brise-glace qui ne porte pas nécessairement sur le contenu du cours, mais qui permet de faire connaissance. Aussi, ce qui devient important dans cette première stratégie, c'est de permettre aux étudiants de se lever, de marcher vers les autres, de bouger, de ne pas rester passifs sur leur chaise, de se parler et de se questionner. L'activité ludique proposée au début du premier cours a été un franc succès à cet égard, les rires étaient présents, les échanges étaient nombreux et le mouvement aussi.

Pour le maintien, Isabelle portait une attention constante au processus de gestion de classe. Elle revenait, quand cela s'avérait nécessaire, sur les rôles et responsabilités établis en commun, et demandait aux étudiants leur avis sur leur compréhension de la

situation, sur leurs intentions et sur les moyens d'y arriver. De nombreux échanges furent nécessaires pour conserver la concertation, plus qu'Isabelle ne l'aurait cru (J-Isa1-64).

4.2.4 Description des modes d'alternance

Isabelle change souvent de canal de communication. Tout comme Jocelyne, elle utilise les quatre canaux de la communication selon St-Arnaud (1995, 2003, 2009), soit la réception (R), la facilitation (F), l'entretien de la relation (Er) et l'information sur le contenu (Ic).

Par exemple, un premier comportement régulièrement adopté par Isabelle est l'entretien de la relation (Er). Elle commence chacun de ses cours par un entretien de la relation (Er). D'un cours à l'autre, cet entretien de la relation se manifeste de différentes façons :

- ✓ Elle commence son intervention par un accueil chaleureux : « Bonjour, comment ça va? » Elle arbore un ton ferme et elle attend une réponse réelle (OCC1-1).
- ✓ Elle donne aux étudiants les informations relatives au déroulement du cours.
- ✓ Elle suggère des façons de procéder.

Ses interventions débutent par ce mode d'entretien de la relation (JC1-93). Ensuite, elle questionne les étudiants (F), se place en état de réception pour attendre la réponse (R) et poursuit par un exposé des éléments de contenu (Ic).

Tout au long du cours, pendant trois heures, Isabelle est attentive à la relation pédagogique établie. Toutefois, il arrive qu'elle n'attende pas la réponse et qu'elle réponde pour ses étudiants, c'est-à-dire qu'elle commence à donner de l'information

sur le contenu (Ic) plus rapidement que souhaité par le modèle de communication, sautant rapidement par-dessus l'état de réception (R) pour arriver à donner de l'information sur le contenu (Ic) (OCC1-93). D'ailleurs, elle leur mentionne à la suite d'un questionnement: « Si vous ne dites rien, je vais tenir cela pour acquis et poursuivre. » (OCC1-97)

Elle veut être transparente dans sa façon de procéder, elle explique bien les procédures, elle demande les avis, mais il arrive qu'elle ne prenne pas le temps de s'assurer que tous les étudiants aient pu s'exprimer (SA1-26). Elle aimerait être attentive à la réaction de ses étudiants et s'ajuster en conséquence (autorégulation), mais il arrive qu'elle veuille aller plus vite qu'eux (OCC1-97).

Globalement, elle fait régulièrement des boucles d'alternance (OCC1-50): Er – (F – R – Ic)– (F– R– Ic) – (F– R – Ic). Elle débute par un entretien de la relation pour leur expliquer ce qui vient (Er), ensuite elle procède à une séquence qui revient souvent pendant l'observation : elle pose une question de facilitation (F), elle attend une réponse (R) et elle poursuit en donnant de l'information sur le contenu (Ic). L'exposé sur le contenu ne dure pas plus de 10 à 15 minutes (JR1-74). Elle s'arrête pour poser une question de facilitation (F), elle attend une réponse (R) et elle poursuit sur l'exposé du contenu (Ic). Cette séquence se produit lorsqu'Isabelle fait un exposé oral. Lorsque les étudiants travaillent en équipe, elle utilise aussi cette séquence pour les arrêter après une dizaine de minutes : elle leur pose une question et attend une réponse avant de les laisser travailler eux-mêmes sur la recherche d'informations sur le contenu.

Isabelle recherche leur avis en leur posant des questions souvent avec le canal de facilitation (F) et ensuite, elle tente de rester à l'écoute en ne disant rien pour laisser les étudiants s'exprimer (R). La chercheuse a pu observer que l'enseignante reste peu longtemps (1 à 2 secondes) en mode de réception (OCC1-98). La discussion

subséquente lors de la séance d'autoconfrontation a pu valider que souvent peu d'étudiants répondent aux questions d'Isabelle (SA1-26).

Isabelle utilise aussi le canal d'entretien de la relation (Er) pour expliquer le processus, mais elle ne s'assure pas toujours de l'adhésion ou de la compréhension de ses étudiants (OCC1-82). Après avoir fait son entretien de la relation (Er), elle leur pose une question (F) pour vérifier s'ils sont d'accord avec la démarche, elle leur demande : « Ça va? Questions? Commentaires? » (OCC2-98). Isabelle poursuit ensuite rapidement avec son information sur le contenu (Ic).

Il arrive que les étudiants ne répondent pas à la question, alors l'enseignante revient avec une explication pour stimuler leur participation. L'enseignante utilise aussi ses stratégies de concertation pour discuter du sens de l'exercice et pour mieux expliquer la procédure (Er) avant de poursuivre (OIC3-63).

En résumé, Isabelle commence sa communication par un entretien de relation (Er) qui comprend à l'occasion des questions (F-R) aux étudiants sur le processus proposé, puis elle passe à une question sur la matière (F), attend une réponse (R) et poursuit avec de l'information sur le contenu de la matière du cours (Ic).

Les deux autres enseignantes n'utilisent pas le questionnement de la même manière qu'Isabelle. Elles attendent la réponse plus longtemps (2 à 4 secondes) et s'assurent d'avoir eu leur avis ou leur adhésion avant de commencer ou de passer au point suivant.

Le questionnement porte sur deux objets différents : le processus et le contenu du cours. Le questionnement qui porte sur le processus sert à favoriser l'adhésion et le partenariat des étudiants dans la construction d'une relation pédagogique de coopération. Le questionnement invite l'étudiant au dialogue et devient la pierre

angulaire de la mise en place et du maintien du partenariat et de la relation de coopération.

4.2.5 Stratégies de mise place et de maintien de la non-ingérence

Isabelle se considère comme étant la spécialiste de contenu (J-Isa2-10). Elle possède son champ d'expertise propre, mais elle accepte que sa façon d'apprendre, d'enseigner, de présenter ne soit peut-être pas la seule valable ou la meilleure. Tout au long de la session, Isabelle mentionne dans son journal de bord (J-Isa2-10) qu'elle essaie de se placer à l'écoute de ses étudiants en classe pour qu'ils prennent part à l'activité éducative, tant par rapport à son organisation que par rapport à son déroulement. Ainsi, Isabelle essaie de laisser aux étudiants la place qui leur revient afin qu'ils puissent suggérer et présenter leur perception et leur conception du « savoir » à apprendre. Dans cette perspective, Isabelle tente de s'éloigner de son pouvoir d'autorité pour laisser de la place au questionnement et aux choix des étudiants, mais l'observation en classe par la chercheuse démontre que les questions d'Isabelle ne reçoivent pas toujours de réponse, soit environ une fois sur trois (OCC1-92). Isabelle arrive difficilement à faire en sorte que les étudiants prennent leur place.

À la troisième semaine, lors du partage des idées au sujet du plan de leçon, on retrouve la reconnaissance du pouvoir des étudiants. Isabelle leur propose de choisir s'ils préfèrent voir la vidéo avant l'exercice, mais peu de personnes s'expriment, elle leur demande : « c'est oui, c'est non, des commentaires? » (OIC2-70) Finalement, Isabelle choisit pour eux. Le temps file et Isabelle ne veut pas perdre de temps, alors elle prend la décision, ils commencent l'exercice.

Aussi, à la douzième semaine, de nombreuses questions émergent à la suite d'un devoir et d'un examen moins bien réussis (OCC3-13). De plus, une partie de la matière semble moins bien comprise. Isabelle et ses étudiants discutent ouvertement

des choix qui s'offrent au groupe. Ils décident de faire un retour sur la matière tout en sachant qu'ils auront moins de temps pour d'autres sections à voir; un consensus est créé dans le groupe à ce sujet.

En résumé, pour la mise en place de la non-ingérence, l'intention d'Isabelle (J-Isa2-10⁶) est de leur laisser la possibilité de suggérer autre chose, par exemple, une autre séquence d'apprentissage, une autre façon de répartir le temps de classe. L'intention d'Isabelle, en utilisant cette stratégie, est de favoriser l'engagement chez l'étudiant; mais lors de l'observation en classe par la chercheuse, il était visible que l'engagement des étudiants n'était pas aussi présent que celui souhaité par Isabelle, car le tiers des étudiants ne participaient pas et ne répondaient pas tel qu'elle le souhaitait à ses questions. (OCC1-82) Dans ce contexte, le maintien devient difficile puisque la mise en place n'est pas réussie.

Lors des rencontres de groupe, lorsque les enseignantes discutaient entre elles de leur posture de coopération, elles étaient d'accord pour dire que leur intention était d'avoir des stratégies de coopération auprès de leur groupe d'étudiants afin de permettre à ceux-ci de prendre part à certaines décisions en classe tout en respectant les champs de compétences de chacun. Pour Isabelle, l'enseignante est l'experte des contenus et de la gestion du processus d'apprentissage, et les étudiants jouent leur rôle d'étudiants, tel qu'attendu par le projet pédagogique, en participant (J-Isa2-9). En théorie, ce postulat semble attirant, mais dans les faits, en classe, l'étudiant n'est pas toujours prêt à jouer ce rôle d'étudiant qui coopère aussi facilement, tel que souhaité par Isabelle.

⁶ J-Isa2-10 est un paragraphe de 21 lignes dans lesquelles plusieurs données importantes sont relevées.

4.2.6 Stratégies de mise en place et de maintien de la responsabilisation

La règle de la responsabilisation invite l'enseignante à se traiter et à traiter ses étudiants comme des êtres uniques, capables d'effectuer des choix personnels (St-Arnaud, 2003 : 186). La responsabilisation de l'étudiant semble possible lorsque l'enseignante ne fait pas d'ingérence (JC1-84).

Tout au long du cours, Isabelle essaie de laisser assez de place à la participation des étudiants par l'utilisation du questionnement (OIC3-31), pour qu'ils puissent s'exprimer sur l'objectif commun et sur les moyens retenus pour y arriver. Dans ses interactions, elle essaie de laisser le temps à ses étudiants de s'exprimer pour qu'ils identifient leurs besoins et pour qu'ils fassent des choix éclairés qui relèvent de leurs compétences d'apprenants. Par contre, les étudiants à la fin de la session ne semblent toujours pas encore habitués à formuler une opinion et à donner leur avis sur l'objectif du cours et sur son déroulement (OIC3-165), car seulement deux ou trois personnes répondent aux questions.

Dès la troisième semaine de cours, elle s'aperçoit que l'autonomie n'est pas présente, mais il lui semble difficile de changer de tactique dans les conditions présentes : elle mentionne lors d'une rencontre en autoconfrontation (SA3-10) que le temps lui file entre les doigts, l'agenda est plein et la réflexion sur l'action en cours d'action semble inefficace. Elle n'arrive pas à s'autoréguler et à aider ses étudiants à s'engager et à développer leur autonomie. Les étudiants semblent faire le choix de rester passifs en classe et d'attendre les consignes (OCC3-61).

Isabelle y réfléchira longuement et discutera avec le groupe d'enseignantes lors de la deuxième rencontre groupe (RG2-3). Elle cherche à comprendre d'où vient la difficulté et à trouver une solution. Isabelle se sent responsable du cours, elle mentionne (SA3-43): « Je suis là pour eux autres, vont-ils y arriver? Vont-ils penser

autrement? » Isabelle se sent responsable des apprentissages de ses étudiants, mais elle ne voit pas les résultats souhaités, elle ne voit pas ses étudiants travailler de manière engagée et responsable (SA3-32).

À la douzième semaine, à la suite des discussions avec les autres enseignantes qui participent à la recherche, Isabelle a voulu revoir avec ses étudiants la notion de responsabilités respectives des partenaires impliqués. (SA3-111) Elle a demandé à ses étudiants de compléter, chez eux, un tableau comprenant deux cercles dans lesquels ils devaient inscrire leurs responsabilités. Les jours suivants, au retour en classe, elle a demandé à quelques étudiants d'aller écrire au tableau, dans la zone non commune d'un des deux cercles, une responsabilité qu'ils avaient inscrite dans leur tableau. Ensuite, Isabelle a ajouté ses responsabilités à ce tableau. Elle leur a demandé de prendre en note ces responsabilités respectives. Cette activité ne semble pas avoir eu les effets souhaités par Isabelle, soit de rendre les étudiants plus actifs en classe.

Il est aussi arrivé qu'en cours de session, les étudiants n'aient pas bien réussi une évaluation (SA3-121). Isabelle a profité de l'occasion pour revenir sur leur rôle d'apprenants et sur les responsabilités qui leur incombent, comme bien apprendre, bien suivre les cours, étudier, se coucher tôt, etc. Ils ont répondu qu'à la fin de la session, ils vivaient beaucoup de stress et qu'ils avaient de la difficulté à bien gérer leur temps. Isabelle était un peu déçue de ces réponses; elle s'attendait à plus d'engagements de leur part (pour bien finir l'année scolaire et surtout pour suivre les cours et participer en classe).

En résumé, Isabelle réalise que la relation pédagogique de coopération qu'elle veut mettre en place pour amener ses étudiants à faire le choix d'apprendre et d'être actifs possède certaines limites. Elle n'arrive pas à les rendre responsables et actifs comme elle le souhaiterait (SA3-109).

4.2.7 Description des limites de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération

Malgré les bonnes intentions de l'enseignante, et sa connaissance du modèle de coopération, le partenariat n'est pas nécessairement facile à mettre en place. Même si l'intention de l'enseignante est de les amener à faire un choix pour favoriser leur engagement, il semble y avoir, dans les faits, un écart entre ce que pense et ce que fait l'enseignante (qui est noté dans son journal de bord (J-Isa1-18) et ce qu'elle fait réellement (résultat observé par l'enregistrement vidéo (OIC1-36)).

L'enseignante n'aime pas que les étudiants soient passifs et soient en attente que quelque chose se passe. C'est pourtant ce qu'elle voit dans sa classe à l'occasion et elle réalise qu'elle devra s'y prendre autrement. En effet, la relation pédagogique de coopération qu'elle essaie de mettre en place possède certaines limites, selon elle (SA3-121). Les stratégies relationnelles choisies par Isabelle ne semblent pas répondre à son besoin de rendre les étudiants plus actifs en classe. Isabelle a de bonnes intentions, elle s'inspire des outils relationnels proposés par St-Arnaud (1995, 2003, 2009), mais elle remarque tout de même une certaine passivité chez ses étudiants.

La passivité des étudiants après la troisième semaine de cours était perceptible lors de l'observation en classe et lors du visionnement des enregistrements vidéo (OIC2-14). Les étudiants avaient de la facilité à écouter les indications de l'enseignante et à se soumettre à ses exigences. Ils savaient toujours où se trouvait l'enseignante, même quand ils travaillaient en équipe et lorsque l'enseignante se promenait en classe (OIC1-93). De plus, ils suivaient ses indications sans trop broncher, mais ils ne semblaient pas habitués à prendre part au partage des responsabilités dans la participation aux activités en classe. Lors d'une activité d'équipe, les étudiants suivaient des yeux l'enseignante et ils répondaient à ses indications sans aucune

critique. Cette passivité ne semblait pas permettre la créativité ou l'initiative; ils avaient plutôt tendance à se laisser conduire par l'enseignante.

L'enseignante agissait seule et le résultat se reflétait dans la réaction des étudiants qui ne participaient pas autant qu'elle l'aurait souhaité. Les voir ainsi passifs était difficile pour l'enseignante, mais elle ne savait pas comment les activer, sinon en persistant avec les mêmes questions dans une boucle d'inefficacité. Même si son intention était de mettre en place une structure relationnelle de coopération au premier cours, celle-ci pouvait à tout moment glisser vers une structure relationnelle de pression ou de service lorsque les étudiants montraient de la passivité, d'où l'importance, selon St-Arnaud (2003 : 122), « de gérer les communications » et d'utiliser les stratégies de concertation. Isabelle perçoit les indices d'inefficacité, comme celui de voir que les étudiants ne répondent pas à ses questions, mais elle ne sait pas comment réagir, comment changer sa stratégie pour être dans une structure de coopération.

4.2.8 Les conditions qui facilitent la mise en œuvre et le maintien d'une relation pédagogique de coopération chez Isabelle.

Une première condition pour mettre en place une relation pédagogique de coopération pour Isabelle consiste à être capable d'établir un partenariat et de le maintenir. Son souhait est d'arriver à vivre une session complète en structure relationnelle de coopération, mais les résultats sont plutôt négatifs, un tiers des étudiants restent passifs. Elle voulait voir ses étudiants effectuer des choix réfléchis, devenir engagés et responsables de leur cheminement et surtout, les voir actifs durant les heures de classe. Elle avait le souhait suivant : « Je souhaite les entendre me dire qu'ils ont hâte au prochain cours afin de découvrir la suite du cours. » (J-Isa1-21)

Isabelle reste insatisfaite à la première session d'observation en classe, car même après avoir fait tout ce qu'elle croyait possible pour mettre en place la coopération, elle sent, malgré tout, que ses étudiants ne font pas autant preuve d'engagement et de responsabilisation qu'elle l'aurait souhaité. Comme la mise en place n'a pas été réussie, il a été difficile de la maintenir. Elle s'est rendu compte qu'elle est seule à travailler. Elle dépense le plus d'énergie en classe. Elle aurait voulu que cette dépense d'énergie se fasse autant chez les étudiants que chez elle. Selon sa propre constatation et sa propre expérience pendant cette session, il semble donc à Isabelle que la mise en place d'une structure relationnelle de coopération ne soit pas une stratégie suffisante pour rendre les étudiants actifs et responsables. De plus, les discussions de concertation n'étaient pas suffisantes pour amener le groupe à se mobiliser tel qu'elle le souhaitait.

En conclusion, pour Isabelle, la mise en place de la structure relationnelle de coopération inspirée du modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) lui a permis une certaine harmonie pour favoriser une bonne gestion de classe en début de session, mais dès la troisième semaine, le groupe est devenu passif et attendait continuellement les consignes de l'enseignante. Le maintien était donc impossible puisque la mise en place était à refaire à tout moment.

Finalement, les stratégies mises en place par Isabelle comme la discussion en début de session sur les rôles et responsabilités d'un apprenant, sur ses attentes face à l'enseignante n'étaient pas suffisantes pour établir une structure relationnelle de coopération.

4.3 Portrait du troisième cas

Hélène enseigne à un groupe de 22 étudiants un cours de français, mise à niveau, obligatoire en première session à l'automne pour les étudiants n'ayant pas les préalables nécessaires en français pour être admis au niveau collégial. Les étudiants sont inscrits à des programmes différents. Le cours est d'une durée de quinze semaines et il est de quatre heures par semaine à raison de deux heures les mardis et les jeudis matins de 10H00 à midi. Ce cours n'a pas une bonne réputation par les étudiants qui sont déçus de devoir faire ce cours pour être admis définitivement dans leur programme d'études. Certains étudiants iront même jusqu'à contester la présence de ce cours dans leur horaire.

Hélène enseigne depuis presque vingt-huit ans et elle est toujours aussi passionnée par son travail. Dans le cadre d'une maîtrise en éducation, elle a eu l'occasion de pousser davantage sa réflexion sur la relation pédagogique de coopération inspirée des travaux de St-Arnaud (2003). Hélène a écrit un essai réflexif sur l'acquisition et l'intégration d'habiletés à la coopération dans ses cours d'écriture et de littérature au niveau collégial. Elle a eu un cheminement professionnel différent de ceux d'Isabelle et de Jocelyne, car elle avait produit cet essai réflexif à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) sur le modèle de coopération de St-Arnaud (2003) avant de se joindre au groupe d'enseignantes de cette recherche. Isabelle et Jocelyne avaient aussi suivi un cours sur le modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003), mais ce n'était qu'un seul cours et non toute une démarche de maîtrise.

Hélène a longuement réfléchi à ses pratiques en lien avec la relation pédagogique de coopération. Selon elle, dans une structure de coopération, l'enseignant et l'étudiant deviennent des complices et ils travaillent ensemble. Elle irait même jusqu'à dire qu'ils pourraient devenir de véritables associés. Selon Hélène, à l'instar de St-Arnaud (2003), la relation que l'enseignant entretient avec ses étudiants est tout aussi

importante que le contenu; ainsi, une compétence relationnelle est à développer et à maintenir. Cette affirmation prendra tout son sens lors de la présentation des résultats des données relatives au cas d'Hélène.

4.3.1 Stratégies mises en place par Hélène pour favoriser l'autorégulation

L'autorégulation est un mécanisme qui permet à l'enseignante d'ajuster ses actions en fonction de l'effet produit. Cette autorégulation se produit lorsqu'Hélène observe l'effet qu'elle produit chez ses étudiants. Si l'effet n'est pas celui qu'elle souhaite, elle revoit son intention ainsi que sa stratégie et sa motivation. L'intention réfère à l'effet visé dans la situation, la stratégie est sa manière de dire ou de faire quelque chose, et sa motivation fait référence au besoin sous-jacent à son action (St-Arnaud, 2003 : 62). Cette réflexion en cours d'action n'est pas toujours possible dans le feu de l'action. Hélène a essayé le plus possible de réfléchir à ses actions en cours d'action, mais elle mentionne qu'elle a parfois eu de la difficulté à s'autoréguler, car l'action se déroule vite : « Pendant l'activité, je me suis corrigée en cours de route, mais je voulais que les étudiants participent plus et je n'ai rien fait pour les motiver. J'ai laissé faire, même si je savais que j'aurais pu faire quelque chose. » (SA1-25)

Pour Hélène, *son intention* de mettre en place une structure relationnelle de coopération ainsi que ses *stratégies* et sa *motivation* s'expriment par son « état d'être ». Selon Hélène, une enseignante qui veut mettre en place une structure relationnelle de coopération doit incarner cet « état d'être ». Être dans cet état fait toute la différence, selon elle, et lui permet d'être à chaque instant à l'écoute du particulier, de chaque étudiant, pour arriver à s'autoréguler (SA1-23).

Cet « état d'être », elle le décrit comme étant une posture particulière qui exige d'abord d'agir et de réagir avec son objectif de coopération, en tête à tout moment. La manière d'agir de l'enseignante détermine si elle a ou non cet « état d'être » de

coopération. Cet « état d'être » est la manifestation d'une intégration harmonieuse des principes théoriques de St-Arnaud (2003) à la pratique pédagogique en classe pour arriver à mettre en place la relation pédagogique de coopération et à observer son effet en cours de situation afin d'ajuster ses stratégies.

Hélène interagit avec ses étudiants en incarnant cet « état d'être ». Les étudiants semblent apprécier cet « état d'être »; un des étudiants d'Hélène rencontré dans le corridor en cours de session disait d'elle : « Le calme et la bonne humeur d'Hélène sont vraiment contagieux! » (SA 2-2)

L'« état d'être » de coopération chez l'enseignante se manifeste aussi par son désir d'entrer en relation avec ses étudiants, car pour Hélène, « c'est dans la rencontre avec l'autre que je pourrai m'ajuster, m'autoréguler ». (SA1-12)

Pour y arriver, l'enseignante veut d'abord connaître ses étudiants, elle leur pose des questions en lien avec leurs intérêts et en lien avec le cours. Ainsi, lorsqu'elle fait la planification de son premier cours, il lui semble essentiel de couvrir deux volets et pour y arriver, elle commence par une réflexion préalable sur ce qu'elle veut savoir d'eux (SA3-10) :

- « Qu'est-ce que je veux savoir de mes étudiants? Je veux savoir s'ils aiment la lecture, puisqu'ils auront à lire un livre pendant mon cours; s'ils ont passé de bonnes vacances; qui ils sont, quel est leur type de personnalité, pour les guider dans le choix de lecture.
- Qu'est-ce que je vais leur dire de moi? En fait, puisque je veux instaurer un rapport de coopération, je vais les laisser me poser des questions. Je n'ai pas à me préparer puisque je ne sais pas ce qu'ils vont me demander; ce sera de l'improvisation et je suis à l'aise avec cela. Je vais plutôt me préparer à formuler des questions sur ce que je veux savoir d'eux. Je n'ai pas à me

préparer pour les questions qu'ils vont me poser, puisque je ne les connais pas. Par contre, j'ai hâte de voir quelles questions ils vont me poser et ça, c'est pour moi le plaisir d'enseigner! »

Avoir hâte de rencontrer ses étudiants devient un élément de motivation puissant pour Hélène pour établir sa posture de coopération. Elle croit qu'elle doit bien se préparer pour ce qui est en lien avec son champ de compétence, mais elle sait bien qu'elle doit laisser de la place pour les interventions des étudiants, pour leur questionnement, pour l'expression de leurs préoccupations et de leurs besoins. Cette partie qui appartient à l'étudiant ne peut pas être planifiée par l'enseignante puisqu'elle ne dépend pas d'elle. Par contre, dans sa planification et dans son « état d'être », l'enseignante a une intention de laisser aux étudiants la place qu'ils doivent prendre.

Son intention première est donc que les personnes apprennent à se connaître (JC1-111). Pour y arriver, elle utilise ce qu'elle appelle « son outil de coopération », mais qu'elle nomme le cahier jaune avec ses étudiants. Cet outil lui permet de mettre en place la structure et surtout de la maintenir, car l'élève reçoit son cahier jaune au premier cours.

Cet outil est un cahier jaune dans lequel presque toutes les activités et notes de cours de la session se retrouvent. Hélène a pris plusieurs années pour raffiner cet outil de travail. C'est l'aventure de plusieurs essais et erreurs qui lui ont permis d'en arriver à un « outil de coopération » qu'elle considère plutôt efficace, dans le sens qu'il permet aux étudiants de se responsabiliser et de s'engager dans leurs études (SA1-4). Cet outil de coopération est adapté à sa personnalité et répond au besoin de l'enseignante de créer un partenariat avec ses étudiants et de s'autoréguler. Il aide l'étudiant à se placer en structure de coopération. Cet « outil », le cahier jaune, devient un guide d'apprentissage utilisé tout au long de la session. C'est un guide pour un cours spécifique. Chaque cours a son propre outil (guide) de coopération.

Un extrait de la table des matières de son outil se trouve à l'Appendice G avec l'autorisation d'Hélène. Il faut comprendre que l'outil n'est qu'un appui à l'ensemble des stratégies utilisées par Hélène pour mettre en place sa structure relationnelle de coopération et pour s'autoréguler. Il comprend plus de 100 pages et devient le document didactique de référence principal pour les étudiants. Il est présenté de manière à structurer la première rencontre de groupe et à permettre aux étudiants de faire des choix en cours de session. Par exemple, il y a un petit chiffre inscrit discrètement à la mine dans le haut du cahier jaune. Ce petit chiffre servira à former les équipes de la première activité animée par Hélène au premier cours. Ensuite, en cours de session, les étudiants pourront choisir l'atelier qu'ils présenteront à leurs collègues de classe, tel qu'indiqué à la deuxième page de l'Appendice G.

4.3.1.1 Description des stratégies utilisées par Hélène en lien avec le cahier jaune

D'abord, le cahier jaune contient tous les éléments de contenu du cours, mais il est présenté de manière à permettre à l'étudiant de faire des choix, de se responsabiliser dans ses apprentissages et de garder des traces de ce qui est fait et doit être fait tout au long du cours. Il sert à Hélène pour s'autoréguler, mais aussi pour mettre en place la relation pédagogique de coopération, pour établir le partenariat, la concertation, la non-ingérence et la responsabilisation. Il sera question de ces éléments plus en détail plus loin dans le texte. En attendant, voici une description de ce cahier jaune qui semble, selon Hélène, essentiel à son autorégulation et à la mise en place de la relation pédagogique de coopération avec ses étudiants.

Ce cahier sert de toile de fond et unit les étudiants à leur enseignante et au programme d'études. Hélène a pris plusieurs années pour construire cet outil qui permet la responsabilisation et l'engagement de ses étudiants; elle l'ajuste d'ailleurs chaque session. Cet outil l'aide à s'autoréguler en cours de séance, car lorsqu'elle voit

que l'élève ne suit pas, elle peut se référer à ce cahier pour l'aider à se retrouver. L'étudiant peut alors par la suite, à l'aide du cahier, gérer lui-même son cheminement.

Le cahier jaune présente les différents ateliers qui constituent l'ensemble des éléments de contenu du cours. Les étudiants auront un rôle à jouer pour l'assimilation et l'enseignement des connaissances, mais ils n'en prennent pas connaissance tout de suite.

Hélène distribue le cahier jaune dès les premiers instants du premier cours et elle mentionne l'importance d'apporter ce cahier à chaque cours.

Pour les travaux, chaque semaine, je vais vous demander de prendre connaissance de votre cahier jaune. C'est un document extrêmement important que vous ameniez avec vous à chaque cours, même au laboratoire. (OIC1-65)

Hélène leur propose de consulter ce cahier jaune avant le prochain cours pour qu'ils puissent alors discuter ensemble de la manière de faire les activités pour la session.

Pour lundi prochain, il serait intéressant de le prendre et de le feuilleter afin de voir comment il est divisé (la table des matières au début et à la fin des pages jaunes et à la toute fin, votre plan d'études). Vous pourriez alors prendre connaissance de ce plan d'études pour en discuter au prochain cours. (OIC1P22-69)

Le cahier jaune devient un document de référence qui lie les étudiants à l'enseignante tout au long de la session. Les stratégies déployées par Hélène, qui seront décrites plus loin à l'aide de ce cahier, l'aident à structurer sa relation pédagogique de coopération (partenariat, concertation, non-ingérence et responsabilisation) et à s'autoréguler.

En résumé, pour s'autoréguler, Hélène reste attentive à l'effet qu'elle produit chez ses étudiants afin de s'ajuster et s'autoréguler le cas échéant. Elle incarne cet « état

d'être » qui lui permet d'être à l'écoute de chacun, d'être enthousiaste et heureuse de les rencontrer. Comme elle s'intéresse à leur personnalité, elle utilise son cahier jaune pour établir une structure de coopération et ainsi s'autoréguler dès qu'elle voit que l'étudiant n'est pas sur la bonne voie d'apprentissage. En plus de sa présence soutenue envers chacun et son attention à l'effet qu'elle produit chez ses étudiants, l'utilisation de son cahier jaune à chaque cours, jusqu'à la fin de la session, lui permet de faire les ajustements nécessaires.

4.3.2 Stratégies de mise en place et de maintien du partenariat par Hélène

Pour favoriser la mise en place et le maintien d'un partenariat et pour clarifier les rôles et les responsabilités de chacun, Hélène utilise les outils pédagogiques qu'elle a créés, comme son cahier jaune. Elle a toujours en tête la vision claire d'amener ses étudiants à devenir des partenaires, à s'engager et à se responsabiliser. Cette intention est présente à tout moment. Hélène veut que ses étudiants démontrent de l'engagement et expriment leurs besoins pour cette session. Elle veut qu'ils soient actifs et elle prend les moyens pour qu'ils le soient. Il arrive par contre qu'elle soit déçue, qu'elle se rende compte que le dynamisme et la participation tant souhaités ne sont pas présents à tous les cours (SA1-18).

La première activité leur permet de créer un partenariat, car ils doivent partager les points qu'ils ont en commun. L'observation de cette première activité brise-glace montre que celle-ci s'est faite en équipe et que celle-ci était formée à partir du petit numéro inscrit discrètement à la mine sur leur cahier jaune. Ainsi, cinq équipes ont été constituées; les tables étaient placées en conséquence pour que les étudiants puissent être les uns en face des autres.

Hélène distribue les feuilles de questions et chaque équipe doit répondre sur une seule feuille. Ils doivent choisir un preneur de notes. Les questions portent sur les points

suivants : trois qualités qu'ils ont en commun, trois qualités qu'ils voudraient voir chez leur enseignante, trois qualités que leur enseignante aimerait voir chez ses étudiants, leurs attentes par rapport au cours et finalement poser une éventuelle question à Hélène.

Les étudiants participent à cette activité sans grand enthousiasme au début (OCC1-36). L'atmosphère est calme et les étudiants semblent surpris par cette activité. Hélène circule dans la classe, souriante, pour les motiver à discuter entre eux, mais ils restent assez silencieux. Le visionnement de la séquence vidéo (OIC1-107) démontre que les étudiants sont passifs; ils surveillent les faits et gestes de l'enseignante. Ils ne semblent pas habitués à travailler en équipe de cette manière et ils ne savent pas encore comment agir avec cette enseignante. Les étudiants répondent tout de même aux questions et discutent entre eux; quelques équipes s'animent et échangent avec dynamisme.

Par la suite, Hélène reprend l'animation du groupe d'étudiants et leur demande leurs réponses. Les étudiants sont plus énergiques et écoutent avec intérêt les réponses des autres équipes. Ils parlent de leurs attentes concernant le cours; tout le groupe discute ainsi des rôles et des responsabilités de chacun afin de réaliser le partenariat.

Au cours suivant, le groupe prend connaissance ensemble du plan de cours et discute des responsabilités de chacun. Hélène clarifie ses responsabilités d'enseignante et ses attentes face aux étudiants; elle mentionne ses disponibilités; elle communique ses coordonnées. Ils discutent et s'entendent sur les règles communes en classe, comme celle de fermer le cellulaire pendant le cours. Les étudiants ferment leur cellulaire pendant les 50 minutes de cours.

Hélène (SA3-12) est revenue à quelques reprises en cours de session sur cette entente lorsqu'un étudiant ne semblait plus respecter les règles communes. Elle a demandé

alors à l'étudiant de venir la voir. Une discussion leur a permis de revoir les règles établies ensemble et d'établir ce que l'étudiant était prêt à faire pour revenir à l'entente commune.

Le partenariat semble encore présent à la fin de la session. Hélène a organisé un brunch juste avant le dernier cours afin de partager un repas avec son groupe pour discuter de ce qu'ils ont apprécié de la session. Le repas était offert par la cafétéria gratuitement et la participation des étudiants était volontaire. Tout le groupe était présent, sauf un étudiant qui s'est absenté ce jour-là. Hélène a invité la chercheuse qui a pu observer l'enthousiasme des étudiants d'être ensemble pour ce dernier cours (JC2-97). Leur bonne humeur était encore plus présente qu'au premier cours. Il semble qu'Hélène ait réussi à consolider ce partenariat jusqu'à la fin de la session. Les discussions ont porté principalement sur les notions étudiées en cours de session et le groupe a aussi décidé de faire une révision avant l'examen. À tour de rôle, ils se posaient des questions sur leur compréhension de la matière.

En résumé, pour établir le partenariat, Hélène utilise son outil de coopération, son cahier jaune, sur lequel elle avait inscrit un petit chiffre à la mine sur le coin droit pour former les équipes de la première activité brise-glace. Cette activité les amène à se connaître, à connaître l'enseignante, tant pour ce qui a trait à leur personnalité propre qu'à leurs attentes pour le cours. Des aspects relationnels font partie de la première activité, comme la clarification des rôles et des responsabilités des étudiants et de l'enseignante. Une entente commune s'établit alors concernant les règles de gestion de la classe, comme l'utilisation du cellulaire.

4.3.3 Stratégies de mise en place et de maintien de la concertation

Les stratégies de concertation concernent la préparation du terrain avant l'introduction du contenu ainsi que la manière d'amener l'information et d'annoncer ses intentions.

Dans les descriptions des stratégies d'autorégulation et de partenariat, il est mentionné à plusieurs reprises la manière dont Hélène prépare le terrain avant de débiter les rencontres avec ses étudiants et comment elle gère le processus de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération.

Lorsqu'Hélène met en place cette structure relationnelle de coopération, elle ne forme pas ses étudiants à la coopération; elle leur mentionne simplement qu'elle utilisera une approche relationnelle inspirée des principes de la coopération. Les étudiants lui font confiance et ne questionnent pas Hélène sur cette approche. Elle leur mentionne que cette approche peut les aider à prendre part aux activités d'apprentissage. Elle leur mentionne aussi qu'elle les informera au fur et à mesure et qu'ils auront les outils nécessaires à leur disposition (OCC1-10), le cahier jaune étant l'outil principal.

Hélène prépare son premier cours en ayant en tête à tout moment une intention de coopération. Le but de ce premier cours est d'apprendre à connaître ses étudiants et de se dévoiler elle-même aussi un peu. Elle leur dit : « En me levant ce matin, je me suis dit : j'ai hâte de faire votre connaissance! » (OIC1-23)

Un autre objectif de ce premier cours est de créer un climat respectueux dans la classe. Son intention majeure pendant cette session est surtout basée sur le développement de la confiance en eux-mêmes et de leur capacité d'apprendre, car, paradoxalement, ils sont dans un cours de renforcement qui leur donne (ou leur envoie un message) un sentiment d'incompétence. Hélène veut aussi qu'ils gardent un excellent souvenir de

leur première session au cégep. En effet, à la première session, il y a beaucoup d'échecs à ce cours de français. Les étudiants qui arrivent du secondaire ne sont pas toujours bien préparés aux études supérieures, surtout lorsqu'ils débutent sans avoir tous les préalables. Ce cours de renforcement leur permet d'accéder aux études supérieures avant d'avoir la moyenne nécessaire en français. Ce premier cours de français devient un défi important pour une bonne partie des étudiants du groupe. Ainsi, pour Hélène, l'important est de leur permettre de passer une belle session. Dans le respect et la confiance en leurs capacités d'apprendre, estime-t-elle, ils deviendront psychologiquement forts et conscients de leurs capacités même s'ils ne peuvent pas toutes les mettre en œuvre immédiatement et malgré la possibilité d'un échec. Le succès devient alors l'occasion pour l'étudiant de reconnaître ses forces ainsi que les points à travailler et à améliorer. De cette manière, l'étudiant sent que quelqu'un croit en lui, que quelqu'un s'intéresse à sa personnalité et cela lui donne la motivation nécessaire pour poursuivre le cours. Il y a d'ailleurs un taux de rétention élevé dans les cours d'Hélène; elle a seulement perdu un étudiant en cours de session comparativement à d'autres groupes semblables qui en ont perdu plus d'une dizaine.

Hélène utilise à plusieurs reprises en cours de session le plan de cours et son cahier jaune; ceci lui permet de structurer sa façon d'amener une information, de faire un état de la situation, de revoir la cible à atteindre ainsi que d'identifier les moyens pour y arriver.

À chaque début de cours, Hélène prépare le terrain en inscrivant au tableau les tâches à réaliser pendant le cours. Elle mentionne dans son journal de bord (JH2-183) qu'elle laisse de la place aux imprévus, car les étudiants ont leur mot à dire. Elle les consulte au début du cours pour leur demander leur avis sur le plan proposé au tableau : auront-ils le temps de tout faire? Ils échangent alors sur les tâches à compléter pour ce cours. Il est arrivé qu'un étudiant suggère d'enlever une tâche et, après une discussion avec le groupe, Hélène a accepté de modifier le plan proposé au

tableau. (OCC2-42) La communication entre Hélène et ses étudiants semble ouverte tout au long de la session. Lorsqu'Hélène sent qu'un étudiant démontre de la résistance, elle l'aborde tout de suite pour faire un état de situation avec lui : « Qu'est-ce qui se passe? » « Où en es-tu? » « De quoi veux-tu discuter? » « De quelle manière? »

En résumé, pour être en concertation avec ses étudiants, Hélène utilise son cahier jaune pour faire un état de la situation, pour voir où ils en sont et ce qu'ils comprennent. Elle s'assure aussi d'avoir la même cible qu'eux en les questionnant. Ensuite, elle vérifie les moyens qu'ils se donnent pour arriver à atteindre la cible. Des discussions sont nombreuses, en groupe et en rencontres individuelles, dans son bureau ou pendant le cours (au début, à la fin ou à la pause). Hélène prépare le terrain en attendant d'avoir toute l'attention souhaitée, avant de discuter avec le groupe ou avec un étudiant. Le maintien semble se faire adéquatement par son questionnement. Son outil, le cahier jaune, structure sa gestion des relations.

4.3.4 Description des modes d'alternance

Hélène change souvent de canal de communication. Comme il a été discuté pour le cas d'Isabelle, les quatre canaux de la communication selon St-Arnaud (1995, 2003, 2009) sont utilisés, soit la réception (R), la facilitation (F), l'entretien de la relation (Er) et l'information sur le contenu (Ic).

Hélène commence ses interactions par une mise en contexte, un entretien de relation (Er). Elle a le souci de constamment clarifier ce qui sera fait et ce qui viendra en cours de rencontre. Hélène écrit au tableau ce qui sera fait pendant le cours. Les étudiants prennent l'habitude de s'y référer et elle y revient avant la fin du cours pour rayer ce qui n'a pas été fait et qui sera à faire en devoir ou bien pendant le prochain cours. Les étudiants ne sont pas pris par surprise, ils savent toujours où ils s'en vont.

De plus, ils ont leur cahier jaune (Appendice G) qui leur sert de guide tout au long de la session.

Hélène a des boucles d'alternance semblables à celles d'Isabelle. Elle débute par un entretien de relation (Er) qui explique le contexte de l'activité. Elle demande l'avis des étudiants à l'occasion (F), attend la réponse (R) et, ensuite, elle poursuit avec de l'information sur le contenu (Ic), un enseignement court de la matière. Elle continue en introduisant un questionnement (F) et elle se place en état de réception d'une réponse (R). Ainsi, elle a une boucle qui revient très souvent à : Er – Ic – F – R – Ic – F – R – Ic – F – R (OCC2-48).

Elle revient à son entretien de relation (Er) au besoin, si la classe est dissipée ou perd le sens de l'activité. La différence avec le cas d'Isabelle est qu'Hélène donne de l'information sur le contenu avant de questionner. Isabelle avait parfois tendance à questionner avant d'introduire le contenu. Hélène est à l'écoute de la réaction des étudiants et s'autorégule en conséquence. Aussi, elle introduit un entretien de relation si la situation se présente. Si elle voit que les étudiants ne sont plus attentifs, elle a recours à une stratégie de concertation en faisant un état de situation et pour revenir sur le but commun et la manière de procéder.

Il est arrivé que l'enseignante pose une question fermée : « Est-ce que ça va? » Ce type de question n'a pas sollicité de réponse claire de la part des étudiants. Aussi, à un moment, Hélène étant pressée par le temps, elle n'a pas attendu la réponse à la question qu'elle avait posée à ses étudiants. Ces deux stratégies n'ont pas facilité la communication. La plupart du temps, Hélène restait attentive aux réponses de ses étudiants. Elle poursuivait le questionnement lorsqu'elle voyait qu'un étudiant ne suivait pas ou ne comprenait pas (JC). Elle utilisait le moyen de la facilitation (F) en questionnant régulièrement ses étudiants, afin d'évaluer leur compréhension des

notions à l'étude. Ensuite, elle restait en mode réception (R) pour attendre les réponses.

En résumé, Hélène utilise un mode de communication en alternance. Elle commence par un Entretien de relation (Er) pour clarifier les tâches à faire, afin de bien structurer la relation et éclairer les étudiants sur leurs tâches, sur la cible du cours ou de l'activité et sur les moyens pour y arriver. Ensuite, Hélène commence à donner de l'information sur la matière (Ic); elle questionne ses étudiants et attend les réponses. Les échanges sont nombreux. Sa boucle d'alternance débute par un Er et se poursuit par des séquences de Ic-F-R—Ic-F-R—Ic-F-R. Hélène revient au besoin au Er si les étudiants sont dissipés ou ne comprennent plus quelle est la cible ou comment la traiter. Elle termine habituellement par un Entretien de relation (Er) pour bien boucler la boucle, pour clarifier ce qui a été vu et ce qu'il reste à voir. Pour Hélène, c'est très important de bien terminer la relation, d'y mettre un point final jusqu'à la prochaine fois. Lors d'une rencontre en autoconfrontation, elle dit : « C'est bien important de terminer adéquatement une rencontre, de faire quelque chose de spécial pour bien clore la rencontre ». (SA2-50)

4.3.5 Stratégies de mise en place et de maintien de la non-ingérence

Le concept de non-ingérence fait référence à la manière dont Hélène reconnaît les limites de son pouvoir en classe et aux moyens qu'elle prend pour permettre à ses étudiants d'exercer leur pouvoir en fonction de leurs compétences d'apprenants, car c'est à eux que revient la tâche d'étudier et d'apprendre pour développer leurs compétences en français.

Hélène est très sensible à cette notion de non-ingérence. Son cahier jaune et les stratégies relationnelles qu'elle choisit ont aussi pour objectif de permettre à

l'étudiant d'exercer pleinement son rôle d'apprenant et de mobiliser ses ressources tout au long de la session.

Pour aider les étudiants à être actifs dans leurs apprentissages, Hélène leur propose, lors de leur exposé oral, d'utiliser des stratégies de coopération. Ils peuvent accepter de suivre ses consignes ou en créer d'autres. Hélène les laisse libres de choisir la manière dont ils vont faire leur exposé et celle dont ils vont faire faire les exercices à leurs collègues. L'exposé oral de l'étudiant consiste à faire un enseignement à ses pairs portant sur une règle de grammaire avec laquelle il a de la difficulté. Il doit ensuite faire faire des exercices à ses pairs sur le thème de la règle de grammaire enseignée.

Voici quelques exemples de stratégies de coopération suggérées par Hélène et utilisées par les étudiants pour faire faire les exercices par leurs pairs.

- Une étudiante a choisi de former des équipes et d'attribuer des rôles à ses pairs. Ainsi, un étudiant, qu'elle nomme, va au tableau pour écrire les réponses données par son équipe.
- Une autre étudiante décide de ne pas attribuer elle-même les rôles, elle laisse les étudiants décider quel rôle ils veulent jouer. Elle définit préalablement les rôles et les explique. Elle leur dit : « Dans une équipe, une personne aura le rôle de lire la question, l'autre d'aller écrire la réponse au tableau, l'autre de critiquer ou de proposer une autre réponse si la réponse n'est pas tout à fait à son goût. » (OCC3-6)
- Une autre étudiante propose une rotation dans l'attribution des rôles et un ajout en faisant participer l'autre équipe d'une certaine façon pour compléter l'apprentissage.

Les exposés oraux se sont déroulés dans une atmosphère ludique, sans jugement, l'esprit d'entraide et d'apprentissage y régnait. Les étudiants pouvaient prendre toute leur place et jouer adéquatement leur rôle d'apprenant.

Par cette manière de laisser de la place à ses étudiants dans les décisions qu'ils peuvent prendre et dans le pouvoir qu'ils peuvent exercer auprès de leurs pairs et d'eux-mêmes, Hélène amène ses étudiants à se dépasser en allant au bout de leurs possibilités. En même temps, Hélène mentionne que ce n'est pas toujours facile pour elle de gérer ces situations, car il arrive qu'elle sente un malaise quand un étudiant veut faire une activité d'une manière qu'Hélène aurait fait autrement. À ce moment-là, elle ne se laisse pas envahir par son besoin de contrôler, elle les laisse s'expliquer et accepte les propositions si elles sont bien justifiées. Ainsi, pour ne pas s'ingérer, Hélène gère ses propres tolérances. Elle mentionnait : « En coopération, je gère mes tolérances envers moi-même et envers les étudiants pour leur permettre de faire les choix qu'ils veulent lorsque c'est bien justifié; il y a un effort à faire. » (SA2-10)

Aussi, elle mentionne la notion d'abandon et de lâcher-prise lorsque la coopération n'est pas possible. Par exemple, elle mentionne que lorsqu'un étudiant ne veut pas participer, elle utilise ses stratégies de partenariat et de concertation. Mais lorsque ce n'est pas possible, elle réussit à développer sa capacité de lâcher-prise et de laisser-aller, à respecter le choix de l'étudiant s'il ne veut rien faire. Elle mentionne à un étudiant : « J'ai abandonné de vouloir ton succès, que veux-tu faire maintenant? » (SA2-25) Elle lui laisse le choix.

Dans chaque activité, en cours de session, il y a un aspect de coopération dans la planification, car Hélène ne peut plus faire autrement quand elle enseigne (JH2-25).

Elle amorce toujours ses cours en inscrivant au tableau la liste des activités planifiées, elle demande à ses étudiants de valider ce plan, d'y ajouter des éléments ou d'en

enlever, et d'évaluer le temps pour chacune des activités. De plus, ils ont toujours avec eux leur cahier jaune; ils ont la responsabilité de l'apporter à chaque cours. S'ils ne l'ont pas, à la demande d'Hélène, ils vont le chercher dans leur casier. Ce cahier comprend tous les documents relatifs au cours et il donne un appui à la structure de coopération.

Hélène accepte l'autre tel qu'il est. Elle le démontre bien dans sa manière d'agir au premier cours alors qu'un étudiant arrive en retard, au moment où elle explique un exercice. Hélène le reçoit avec le sourire, elle le salue gentiment et fait une blague avec lui en avant de la classe. Ils sont tous les deux debout, en avant des étudiants. Le climat de la classe est calme; l'enseignante en profite pour montrer à ses nouveaux étudiants sa manière de gérer la classe et sa manière de leur laisser toute la place qui leur revient. Elle entame une discussion avec l'étudiant, lui demandant les raisons de son retard, et il s'explique calmement devant la classe, sans sentir de pression de la part de l'enseignante. Il prend place et le cours se poursuit. Il n'y a presque plus eu de retard en classe.

Son « état d'être » de coopération qui rejoint la règle de non-ingérence se manifeste par certaines manières d'agir d'Hélène en classe. Les discussions lors des séances d'autoconfrontation et lors des rencontres de groupe ont fait ressortir les différentes manifestations sous-jacentes à cet « état d'être » auquel fait référence Hélène (JC 2-97) quand elle dit laisser la place qui revient à ses étudiants :

- Elle regarde chacun individuellement et attend patiemment une réponse avec le sourire, dans le calme de la situation.
- Elle croit aux possibilités nombreuses de chacun de ses étudiants; elle l'exprime à tout moment.

- Elle croit qu'elle n'est pas la seule porteuse d'un savoir; elle sollicite à tout moment leur opinion sur la façon d'aborder un concept ou sur les connaissances qu'ils en ont.
- Elle croit au partage du pouvoir tant pour la construction des connaissances que pour la structuration de la manière d'aborder l'objet en leur donnant des responsabilités et en les aidant à faire des choix.
- Elle est curieuse de voir ce qu'ils sont prêts à faire pour arriver à leurs fins : apprendre à mieux se connaître et à se faire confiance.
- Elle se sent responsable du bon fonctionnement du cours, du choix de contenu et du choix des activités. Elle y met tout le temps nécessaire et va chercher les ressources utiles pour y arriver et pour offrir des activités variées.
- Tout en laissant toute la place aux étudiants selon leur champ de compétences, elle fait tout ce qui est possible pour améliorer la situation d'apprentissage par l'autorégulation continue en fonction de l'effet qu'elle ou ses activités ont sur le groupe.
- Elle confronte aussi l'autre au besoin pour l'amener encore plus loin dans sa réflexion et sa capacité à faire des choix constructifs pour son développement personnel.

Hélène dit ne pas avoir d'attentes spécifiques par rapport à ses étudiants (SA1-16), mais elle mentionne être parfois déçue parce qu'elle voudrait que ses étudiants soient plus dynamiques en classe, qu'ils démontrent plus d'enthousiasme (SA1-18).

Pour le maintien de la non-ingérence, Hélène essaie le plus possible d'aider ses étudiants à découvrir leurs capacités à apprendre, elle les encourage régulièrement à prendre des risques et à se faire confiance, elle essaie de faire ressortir les forces de chacun. Les stratégies d'apprentissage, comme l'exposé oral et la participation aux activités animées par leurs collègues, font en sorte que l'étudiant apprend à découvrir de nouvelles manières d'apprendre. Elle leur démontre régulièrement, par des

messages en classe ou par des petits mots par courriel, à quel point elle est fière de leur travail.

La réaction d'Hélène quand l'étudiant arrive en retard montre bien sa capacité à rester en posture de coopération, mais comme elle le mentionne (SA1-96), elle n'aurait pas agi ainsi au début de ses expériences de coopération. En accueillant l'étudiant avec le sourire, malgré le retard, et en le questionnant gentiment sur les raisons de son retard, sans jugement, elle a permis à cet étudiant de ne pas être ridiculisé et de s'expliquer réellement. À cette occasion, l'attitude de non-ingérence d'Hélène a permis à l'étudiant de prendre sa place, rien que sa place, mais toute sa place. Elle aurait pu prendre un raccourci et l'ignorer, pour gagner du temps ou par manque de stratégies, mais elle a choisi d'agir autrement pour amener l'étudiant à faire partie du groupe en lui permettant de s'expliquer dans la bonne humeur et le respect. De cette manière, elle montre au groupe qu'elle considère cet étudiant, qu'elle l'accepte tel qu'il est et avec ce qu'il a à offrir au groupe à ce moment-là. Pour y arriver, Hélène se place dans la tête de l'étudiant, elle le trouve courageux d'entrer dans la classe alors que le cours est commencé. Elle l'invite à mobiliser tout son potentiel en cours de session et pour le reste du cours. Elle montre ainsi à tout le groupe à quel point elle croit au potentiel de chaque étudiant, elle mentionne (SA1-95) : « Je le trouve courageux cet étudiant d'être entré dans la classe à cette heure tardive, au lieu de voir ce qu'il vient de m'enlever, j'essaie de voir ce qu'il peut nous apporter ».

Ce retard n'était pas planifié dans l'horaire de l'enseignante, mais il a été une occasion pour elle de présenter l'essence même de son comportement et de son attitude de coopération qui est de croire aux ressources de chacun et aux possibilités qu'ils ont de les mobiliser en cours de session pour une réussite éventuelle du cours ou une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Malheureusement, cet étudiant est décédé d'un tragique accident de voiture, deux semaines plus tard. Cet événement a été très triste pour l'enseignante et pour tout le groupe qui s'était déjà attaché à lui.

Hélène n'a pas nié ce fait : elle a choisi de lui rendre hommage en lisant, devant le groupe, un extrait d'un texte qu'il avait écrit dans le cadre du cours et qui portait sur les clés du bonheur. Le groupe a pris quelques minutes pour se recueillir.

4.3.6 Stratégies de mise en place et de maintien de la responsabilisation

La règle de la responsabilisation fait référence aux choix que l'étudiant a à faire pour prendre en charge son processus d'apprentissage.

Dès le premier cours, avec l'activité brise-glace, Hélène clarifie son rôle et ses responsabilités et elle amène ses étudiants à prendre conscience, eux aussi, de leur rôle et des responsabilités nécessaires pour le développement de leurs compétences en français. Hélène ne prend pas sur ses épaules toute la responsabilité de l'apprentissage de ses étudiants. Les outils qu'elle a développés et les stratégies qu'elle choisit permettent à ses étudiants de prendre conscience que la responsabilité d'apprendre leur appartient, qu'ils auront des choix à faire pour y arriver, mais Hélène les rassure en leur disant qu'ils feront cela ensemble et qu'elle leur offrira les moyens nécessaires pour y arriver.

Hélène utilise des stratégies qui leur permettent de faire des choix dès le premier cours, dès leur entrée en classe. Hélène a placé un mot sur les tables qui sont regroupées par îlots de quatre. Par exemple, il y avait la table des « films d'horreur », la table des « doux », la table des « scientifiques », etc. Ainsi, cinq thèmes sont inscrits et les étudiants choisissent où ils veulent prendre place. Les étudiants se demandent pourquoi ils doivent choisir. Le choix les amène à s'identifier à un thème et à expliquer pourquoi ils ont choisi ce thème. De cette façon, ils prennent lentement leur place dans le groupe à partir de leur choix personnel. Les groupes d'amis peuvent décider de se séparer ou de rester ensemble. Ils ont le choix et ils doivent prendre une décision dès les premiers instants en classe. Ainsi, le groupe est divisé en plusieurs

équipes. Hélène a placé les tables de façon à ce que quatre étudiants puissent se voir et se parler face à face pour faire la première activité. Elle crée un environnement propice à la rencontre et à l'interdépendance positive entre les étudiants.

Par cette première activité, l'étudiant est amené à faire un choix symbolique, mais bien représentatif de tous les choix qu'il aura à faire en cours de session pour apprendre à se connaître et pour apprendre la matière du cours. Le choix que fait l'étudiant l'amène à s'engager, car en décidant lui-même ce qu'il veut, il devient responsable de son choix et en assume les conséquences. L'étudiant apprend à se responsabiliser en fonction de ses choix. Hélène a pris plusieurs années d'essais et d'erreurs avant d'en arriver à ce niveau d'efficacité chez les étudiants.

En cours de session, plusieurs moyens ont été utilisés par Hélène pour créer de petits groupes, comme l'inscription d'un thème ou d'un chiffre sur les groupes de tables pour créer une identité à chaque équipe et pour solliciter un choix de la part de l'étudiant.

L'important pour Hélène est d'avoir un plan clair pour aider l'étudiant à faire des choix qui correspondent à sa personnalité et à ses stratégies, et son outil (son cahier jaune – extrait à l'Appendice G) devient porteur du plan. L'étudiant est placé dès les premiers instants du cours face à plusieurs choix qu'il doit faire. Les choix sont d'abord simples et ludiques. Ils deviendront constructifs et utiles à l'apprentissage au fur et à mesure que le cours prend place.

L'étudiant est rapidement amené à se placer dans une posture où son choix a de l'importance pour lui-même et pour l'enseignante. Cet « état d'être » de l'étudiant semble favoriser son estime de soi et sa capacité à faire, par la suite, des choix éclairés quant à sa façon d'aborder son apprentissage.

Au premier cours, Hélène leur propose de faire tout de suite la dictée imposée par le programme. Comme Hélène le leur dit : « Mieux vaut faire les tâches plus sérieuses avant les tâches plus ludiques. » (OCC1-33) Le groupe acquiesce. Cette dictée permettra à l'étudiant, par la suite, de choisir dans le cahier jaune l'atelier qu'il voudra présenter à ses pairs. L'étudiant aura plusieurs semaines pour choisir l'atelier qu'il voudra donner à ses pairs et cette décision se prendra en collaboration avec Hélène lors d'une rencontre individuelle.

Pour permettre à l'étudiant de faire un choix éclairé, les étapes de la stratégie choisie par Hélène pour leur faire faire un enseignement par les pairs sont les suivantes :

- Après la réception de son résultat à la dictée faite au premier cours, chaque étudiant est rencontré individuellement par Hélène pour discuter de la pertinence d'approfondir les sections manquées et c'est à cette occasion que l'enseignante propose d'enseigner la partie la moins bien réussie. Elle n'en avait pas parlé au premier cours pour ne pas faire peur aux étudiants, car c'est leur première session au cégep et, puisqu'ils sont inscrits à ce cours de mise à niveau, leur sentiment de compétence en français est plutôt bas.
- Ensuite, la partie que l'étudiant a à enseigner à ses pairs dépend des difficultés qu'il a dans le domaine. Plus il a de difficulté dans ce domaine, par exemple avec les participes passés, plus il a de chances de présenter cette partie de la grammaire. Partant du principe que l'on apprend 90 % de ce que l'on enseigne, l'étudiant enseigne à ses collègues la partie de la grammaire avec laquelle il a le plus de difficulté. Évidemment, il est accompagné par son enseignante pour se préparer. La dictée fait ressortir les faiblesses des étudiants. Ainsi, chaque étudiant peut cibler le domaine de la grammaire avec lequel il a le plus de difficulté et choisir la partie de la matière à enseigner à ses collègues de classe.

Une particularité de cette stratégie de l'enseignement par les pairs est qu'elle permet à chaque étudiant de prendre la responsabilité d'animer un atelier. Lors de ces présentations orales des étudiants, Hélène était très attentive à leurs moindres paroles et gestes pour bien les guider en cours de présentation et pour qu'ils sentent tout son support.

Tous les ateliers animés par les étudiants sont préparés par Hélène. Elle leur fournit la documentation, les diapositives et les exercices à faire en lien avec le domaine présenté. Dans le cahier jaune, les étudiants trouvent les indications sur la théorie et les exercices à faire ainsi que le corrigé. Tout le matériel didactique de présentation est prêt pour tous les ateliers, mais chaque étudiant a la responsabilité d'en faire l'enseignement d'une heure à ses pairs. Les étudiants choisissent de faire faire les activités proposées dans le cahier jaune ou d'en trouver d'autres. Il n'y a pas eu deux présentations identiques; les étudiants font des choix à leur mesure; un seul étudiant a préféré travailler seul, les autres étaient en équipe.

Plusieurs rencontres avec l'enseignante ont été réalisées avant les présentations orales. Ces rencontres avaient pour but de clarifier le rôle de l'étudiant avant, pendant et après son enseignement. L'étudiant devait choisir quelles activités d'apprentissage il ferait faire à ses collègues et de quelle manière il voulait procéder. Par exemple, un étudiant a choisi de faire une compétition entre garçons et filles en divisant la classe en deux grandes équipes. Un autre étudiant a choisi de placer les étudiants face à face en deux rangées de pupitres pour permettre une confrontation et une compétition à chaque exercice proposé. Hélène leur a suggéré quelques manières de faire l'activité d'apprentissage, mais c'était toujours l'étudiant qui avait le dernier mot sur la manière dont il voulait faire sa présentation. Cela a créé des surprises intéressantes!

En résumé, dès le premier cours, les étudiants savent toujours ce qu'ils ont à faire et le temps qu'ils ont à y consacrer. Ils se responsabilisent face à ces tâches et peuvent

décider de procéder autrement. Hélène n'est pas arrivée à ce niveau d'aisance dans sa relation pédagogique de coopération du jour au lendemain. Elle y est arrivée progressivement, par étapes du premier cours jusqu'au quinzième. L'« état d'être » de coopération de tout le groupe s'est développé graduellement, un cours à la fois, une préparation à la fois. Il se gère aussi à chaque instant en salle de classe. Développer cet « état d'être » devient pour Hélène une clé précieuse. Elle semble croire que cette façon d'être chez elle a aussi un effet sur l'« état d'être » de l'étudiant et du groupe.

Ces manières d'agir d'Hélène qui laisse toute la place à l'étudiant de faire ses propres choix lui semblent essentielles à la mise en place et au maintien d'une relation pédagogique harmonieuse de coopération.

4.3.7 Description des limites de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération

Hélène poursuit parfois une intention, un but précis, sans aller chercher l'opinion de ses étudiants. Par exemple, au premier cours, elle leur dit qu'elle préfère faire la dictée en premier pour se libérer de ce qui est moins plaisant à faire, mais elle ne leur demande pas leur opinion à ce sujet (OCC1-32). Elle a parfois une attitude directive alors qu'elle préférerait plutôt arriver à toujours être en posture de coopération. Hélène est consciente de ce fait; elle le mentionne à plusieurs reprises lors des rencontres d'autoconfrontation (SA1-240). Elle n'arrive pas à changer facilement de décision, c'est plus fort qu'elle! Il y a des moments où elle décide de la marche à suivre sans consulter ses étudiants. Elle préférerait que ce soit autrement, qu'elle ait la patience de toujours leur demander leur avis, mais elle prend parfois des raccourcis pour arriver à ses fins. C'est la différence, selon Hélène (JH2-223), entre un enseignant qui a une préoccupation de mettre en place une structure relationnelle de coopération et un enseignant qui n'a pas ce souci. L'enseignant qui veut favoriser le partenariat a conscience des moments où il n'agit pas conformément à son idéal et

sent un malaise. Hélène dit qu'elle le fait de moins en moins avec l'expérience (SA1-251), car elle trouve des stratégies relationnelles qui lui permettent de rester dans une posture de coopération, mais il faut du temps et de la patience pour y parvenir

Une autre limite à la mise en place et au maintien de la coopération est lorsqu'Hélène choisit de poursuivre son enseignement même si elle ne reçoit pas les réponses attendues des étudiants. À ce moment-là, elle en est consciente, mais elle choisit volontairement de poursuivre, même si elle sait qu'elle brise la structure de coopération en agissant ainsi. Elle en parle avec regret, mais elle dit qu'il arrive qu'elle ne puisse pas gérer la structure relationnelle à chaque instant. Une certaine fatigue, au bout de quelques heures d'enseignement, la paralyse et parfois, le manque de stratégies l'amène à agir ainsi.

Un cours de deux heures est vite passé et il ne permet pas toujours de laisser toute la place à chacun de s'exprimer. Le temps et le nombre d'étudiants sont des limites qui font en sorte qu'Hélène ne peut pas toujours maintenir sa relation pédagogique de coopération. Il arrive qu'à cause d'un manque de temps, elle laisse tomber une stratégie de coopération pour adopter une stratégie de contrôle unilatéral (SA2-25).

4.3.8 Les conditions qui facilitent la mise en œuvre d'une structure relationnelle de coopération chez Hélène

En travaillant avec cette approche coopérative au quotidien en classe, Hélène a réalisé que son application se faisait autant dans sa vie professionnelle que dans sa vie personnelle. Elle croit que les travaux de St-Arnaud (2003) s'adressent à tous ceux qui aspirent à une plus grande efficacité relationnelle. Elle constate que la mise en application de cette approche relationnelle de coopération peut parfois paraître simpliste lorsqu'on fait la lecture du livre, mais son application concrète s'avère plus complexe qu'il n'y paraît et amène une transformation considérable de sa pratique

professionnelle. Ainsi, pour Hélène, une des conditions essentielles est de bien connaître le modèle de coopération. Une deuxième condition est d'incarner l'« état d'être » et de l'intégrer dans sa pratique. Cette intégration nécessite plusieurs stratégies, par exemple :

- dialoguer avec ses étudiants afin d'ajuster le cours en fonction de leurs besoins, de leurs dispositions, tout en tenant compte des compétences qu'ils doivent atteindre;
- porter attention à l'effet produit ainsi qu'aux suggestions et aux commentaires des étudiants pendant le cours ou après le cours et en tenir compte;
- faire confiance à ses étudiants et exprimer cette confiance régulièrement;
- croire aux possibilités qu'ont les étudiants de donner un sens à l'activité d'apprentissage et leur donner l'occasion de le faire librement;
- reconnaître que les étudiants ont aussi plusieurs compétences qu'ils peuvent mobiliser, s'ils en ont l'opportunité et les moyens, afin d'aider leurs collègues à mieux comprendre. Les étudiants, entre eux, ont une grande capacité de transmission des apprentissages.

Ces différentes stratégies ont permis à Hélène d'arriver à mettre en place et à maintenir la relation pédagogique de coopération le plus possible dans ce cours de renforcement en français. Étant donné que cette structure de coopération permet aux étudiants de devenir partenaires de leur enseignante, il devient plus facile pour eux de manifester leurs besoins ou leurs attentes.

Selon Hélène, pour arriver à ce niveau d'efficacité, il a fallu du temps. Elle a appris à prendre des risques en classe et, surtout, à observer les effets produits et à s'ajuster au fur et à mesure, afin d'arriver à un niveau d'efficacité acceptable, tant pour elle que pour ses étudiants.

En reprenant les indicateurs proposés par Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (2003) (Tableau II.2), Hélène a atteint ses objectifs dans le sens où les étudiants ont participé aux activités, ont terminé le cours et ont le goût d'en parler avec enthousiasme à la fin de la session lors du brunch volontaire. Les stratégies relationnelles d'Hélène n'ont pas engendré d'effets secondaires négatifs, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de conflits ou de malaises lors du brunch. La discussion entre les étudiants et avec Hélène était fluide et joyeuse et démontrait une certaine satisfaction de terminer cette session de quinze semaines avec succès.

Au fil des années, elle a développé une capacité à rester à l'écoute de ses étudiants afin de répondre à leurs besoins réels. Les outils qu'elle a développés, avec entre autres son cahier jaune, l'amènent à un certain niveau d'enracinement. Les effets souhaités par Hélène de voir ses étudiants s'engager dans leurs études semblent se manifester la plupart du temps : « les efforts en valaient la peine », dit-elle (SA3-80). Les données observées supportent l'idée que les étudiants se sentent responsables et ils sont bien instrumentés. Le bilan réalisé lors de la discussion au brunch du dernier cours fait état d'une réussite et démontre que le temps investi par Hélène en cours de session pour les aider à jouer leur rôle d'apprenants, comme lors de leur exposé oral, a été bénéfique. Les choix d'intervention d'Hélène sont pertinents et en cohérence avec les besoins, les capacités et le rythme des étudiants. Les six critères d'efficacité de Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (2003) sont atteints par Hélène.

Hélène témoigne avoir développé sa compétence relationnelle adéquatement. Tel que mentionné lors de la dernière séance d'autoconfrontation : « je ne me vois plus seulement comme une spécialiste de ma discipline en français, mais comme une spécialiste de la mise en place d'une relation pédagogique de coopération ». (SA3-86)

4.4 Analyse transversale des trois cas

Les trois cas présentés impliquent des enseignantes engagées et convaincues du fait qu'elles ont un rôle à jouer pour mettre en place une relation pédagogique de coopération. Elles connaissaient bien le modèle de St-Arnaud (2003) et elles s'en sont inspirées pour mettre en place cette relation de coopération avec leurs étudiants lors d'une session de 15 semaines. Elles enseignent dans des domaines différents, à une clientèle semblable, soit des étudiants de première année au cégep.

4.4.1 Points de convergences et de divergences dans les résultats

Les trois enseignantes ont essayé de développer une façon personnelle de mettre en place et de maintenir la structure relationnelle de coopération à partir du même cadre de référence proposé par St-Arnaud (1995, 2003 et 2009) en interaction professionnelle de coopération. Quelques points de convergences et de divergences sont apparus.

Le tableau IV.1 expose les points de comparaison des résultats entre les enseignantes à partir des cinq règles d'une relation de coopération, soit le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation. L'accent est mis sur les aspects qui sont partagés et sur ceux qui sont divergents.

Tableau IV.1
Points de comparaison des résultats entre enseignantes
pour chacune des cinq règles de la coopération

Partenariat

Jocelyne	<p>Mise en place : Utilise le vocabulaire de sa discipline, exemple, le mot PARTENAIRE pour établir son partenariat. Au début de chaque cours, le plan de la leçon est discuté ensemble, les étudiants donnent leur avis.</p> <p>Maintien : Au besoin, reprend l'entente mutuelle établie en début de session ou en début de cours et par les messages courriel (Mio).</p>
----------	--

Isabelle	<p>Mise en place : Au premier cours, utilise un questionnaire sur les rôles de chacun, leurs responsabilités et les règles de classe en général pour la session. Présente au début de chaque cours, l'intention du cours.</p> <p>Maintien : Le maintien est difficile, car la mise en place ne tient pas compte suffisamment de l'avis des étudiants dans leur compréhension du but commun et de leurs intentions réelles.</p>
Hélène	<p>Mise en place : Utilise une activité brise-glace qui permet de discuter et d'établir des règles de classe communes. Au début de chaque cours, établit le plan de la leçon ensemble avec un appui au tableau et dans le cahier jaune.</p> <p>Maintien : Utilise son cahier jaune et les discussions en groupe ou individuellement à chaque début de cours ou pendant le cours.</p>

Concertation

Jocelyne	<p>Mise en place : Prépare le terrain avec le « toc-toc », annonce ses intentions au début de chaque cours et vérifie les intentions des étudiants.</p> <p>Maintien : Fait un état de situation dès qu'elle voit une baisse d'attention, revoit la cible et les moyens d'y arriver.</p>
Isabelle	<p>Mise en place : Au premier cours, fait une activité de socialisation, les fait bouger, se lever dans la classe pour qu'ils aillent les uns vers les autres. Elle crée un climat agréable d'échanges, elle crée le groupe.</p> <p>Maintien : Questionne ses étudiants. Change de ton, parle plus fort pour ponctuer la rencontre et être bien entendue, pour avoir le silence.</p>
Hélène	<p>Mise en place : Utilise comme appui, le plan au tableau et le cahier jaune pour faire son état de situation et pour revoir la cible du cours ainsi que la manière de travailler ensemble.</p> <p>Maintien : Discute en début de chaque cours avec les étudiants, demande leur avis et utilise le cahier jaune pour maintenir le fil du travail à faire.</p>

Alternance

Jocelyne	Fait des boucles d'alternance : Er-(Ic-F-R—Ic-F-R—Ic-F-R).
Isabelle	Fait des boucles d'alternance : Er-(F-R-Ic—F-R-Ic—F-R-Ic). À la différence des deux autres enseignantes, Isabelle commence par un questionnement avant d'introduire du contenu. Cette différence semble avoir eu une influence sur le succès de la mise en place et du maintien de la structure relationnelle de coopération.
Hélène	Fait des boucles d'alternance : Er-(Ic-F-R—Ic-F-R—Ic-F-R) Er. À la différence des deux autres enseignantes, Hélène s'assure toujours de finir par un entretien de relation qui inclut les étudiants dans la discussion.

Non-Ingérence

Jocelyne	<p>Mise en place : Discute avec les étudiants des champs de compétence respectifs. Est ouverte aux influences mutuelles, laisse les étudiants prendre leur place.</p> <p>Maintien : Fait confiance à ses étudiants, elle leur laisse la chance d'assumer leurs choix tout en restant attentive à leur processus d'apprentissage en les questionnant à l'occasion.</p>
Isabelle	<p>Mise en place : Essaie de se placer à l'écoute de ses étudiants pour qu'ils prennent leur place, mais y arrive difficilement, ils sont souvent passifs.</p> <p>Maintien : Difficile de maintenir, sinon en les relançant sur leurs rôles et responsabilités d'apprenant.</p>
Hélène	<p>Mise en place : Reconnaît les limites de son pouvoir et insiste pour que ses étudiants prennent le leur : les stratégies du cahier jaune aident particulièrement. Elle propose aux étudiants d'enseigner une partie de la matière, la partie pour laquelle ils ont le plus de difficulté. Ils peuvent se placer en équipe et ils peuvent choisir la manière de faire cet enseignement avec tout le matériel disponible et préparé par Hélène (PowerPoint, exercices, etc.)</p> <p>Maintien : Plusieurs discussions planifiées soit en groupe ou individuellement aident à clarifier les champs de compétence pour que les étudiants réussissent à prendre leur place dans leur processus d'apprentissage.</p>

Responsabilisation

Jocelyne	<p>Mise en place : Utilise le diagramme de Venn pour clarifier les rôles et responsabilités dès le premier cours. Elle part du vécu des étudiants, les aide à se faire confiance et à se connaître pour qu'ils soient capables de faire des choix éclairés.</p> <p>Maintien : Reste positive, elle continue de faire confiance aux étudiants, de les aider à se connaître, à se faire confiance et à prendre plaisir à apprendre.</p>
Isabelle	<p>Mise en place : Discute des rôles et responsabilités dès le premier cours. Les personnes s'entendent sur les règles de classe au premier cours.</p> <p>Maintien : Difficile, mais Isabelle garde espoir et revient à la 12^e semaine avec une activité écrite où les étudiants doivent indiquer leurs responsabilités et une discussion s'ensuit.</p>
Hélène	<p>Mise en place : Discute des rôles et responsabilités dès le premier cours et les personnes parviennent à une entente commune au sujet des règles de gestion de la classe. Le cahier jaune aide les étudiants à faire des choix réels et à s'engager en équipe dans une activité d'enseignement auprès de leurs pairs.</p> <p>Maintien : Reste présente et attentive pour les appuyer au besoin dans les choix qu'ils ont à faire pour gérer eux-mêmes leurs processus d'apprentissage et lors de l'exécution de leur activité d'enseignement auprès des pairs.</p>

Pour ce qui est de l'autorégulation, bien que les résultats soient différents, elles ont toutes les trois une intention d'être attentives à l'effet qu'elles produisent chez leurs

étudiants pour s'ajuster au besoin. Être attentives et conscientes de l'effet qu'elles produisent est une condition essentielle à l'autorégulation et au maintien de la relation pédagogique de coopération.

Une autre condition qui est ressortie chez les trois enseignantes est l'attitude de coopération des enseignantes qui se manifeste par une écoute attentive, par une attention soutenue et continue à chacun, par une certaine bonne humeur. Jocelyne en parle en termes d'une attitude de « bienveillance », Isabelle utilise le terme « d'attitude essentielle de coopération » et Hélène en parle en termes « d'état d'être de coopération ».

Elles ont une intention, toutes les trois, de s'autoréguler en étant à l'écoute et en observant l'effet qu'elles produisent chez leurs étudiants. Toutefois, la chercheuse a pu voir, en cours de recherche, que l'autorégulation ne se faisait pas toujours aussi facilement ou si automatiquement, autant chez l'une que chez l'autre. L'enseignante ne pouvait pas toujours observer tous ses étudiants en cours d'interaction. Il arrivait même, comme il a été mentionné plus haut, que l'enseignante, Isabelle, réponde elle-même aux questions qu'elle posait à ses étudiants.

Hélène a développé un savoir-être qui semble favorable à la mise en place et au maintien de la structure relationnelle de coopération, mais en plus, à la différence des deux autres enseignantes, elle a aussi développé des outils, du matériel pédagogique en support à ses stratégies pour favoriser la mise en place et le maintien de sa relation de coopération. Ses stratégies et son matériel pédagogique sont une création de sa part, mais ils s'inspirent des cinq règles de coopération de St-Arnaud (2003).

Les trois enseignantes ont essayé de mettre de côté leur pouvoir d'autorité pour faire place à la voie du partage du pouvoir et ainsi permettre respectueusement à toutes les personnes présentes en classe de faire un choix qui tienne compte de leur personnalité.

Ces enseignantes ont essayé de ne pas imposer leur point de vue concernant certains aspects du cours qui peuvent être partagés, comme certains aspects de la planification. Isabelle a eu plus de difficulté à ce sujet; il était plus difficile pour elle de laisser la place à ses étudiants, elle prenait souvent des décisions de manière unilatérale. Jocelyne et Hélène considèrent les étudiants comme des personnes autonomes pouvant décider de certains aspects de l'activité éducative. Elles ont fait le pari que leur donner la possibilité de « choisir » aurait un effet sur leur engagement. Le choix pouvait porter sur plusieurs objets, par exemple sur la manière de travailler, sur l'organisation de la matière ou sur les sujets d'étude. Ces choix se sont toujours faits dans le respect des champs de compétences des étudiants, et ces champs peuvent être vastes lorsqu'ils sont explorés adéquatement.

Jocelyne et Hélène ont développé des stratégies qu'elles utilisent à tout moment pour créer et maintenir un partenariat réel avec leurs étudiants ainsi que pour leur permettre de rester actifs en classe. Elles reviennent constamment à leurs stratégies de concertation pour faire, d'abord, un état de la situation, puis en revoyant l'objectif visé et la façon de l'atteindre. Elles laissent leurs étudiants faire les choix qui favorisent leur engagement vers le but commun tout au long de la session. Ainsi, les étudiants ne font pas que participer aux activités, ils agissent en fonction d'un but commun, en fonction d'un choix qu'ils ont fait en début ou en cours de session.

Il semble que selon le parcours ou la personnalité des enseignantes engagées dans cette recherche, les stratégies et moyens utilisés varient, mais la toile de fond de « l'état d'être » de coopération et des stratégies qui en découlent s'inspirent à chaque moment du modèle d'interaction professionnelle de coopération proposé par St-Arnaud (1995, 2003, 2009).

4.4.2 Stratégies retenues de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération

À partir de l'ensemble des résultats, le tableau IV.2 résume les stratégies utilisées par les enseignantes pour mettre en place et maintenir la relation pédagogique de coopération en salle de classe par les enseignantes participantes à cette recherche multicas.

Tableau IV.2
Stratégies retenues de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération en classe, inspirées de St-Arnaud (2003)

Le partenariat	
Chercher un but commun	<ul style="list-style-type: none"> – Structure la relation; – négocie le but de la rencontre; – vérifie la compréhension des objectifs par chacun; – définit les rôles et responsabilités; – traite les divergences d'intérêt.

Essentiellement pour la mise en place:

Dès les premiers instants du cours, inviter les étudiants à une discussion ouverte et explicite sur le but de la rencontre et le but du cours, sur la compréhension qu'ils en ont, pour leur permettre de donner un sens à leur présence en classe et à cette activité prescrite par le programme et aussi d'arriver à se doter d'un réel but commun.

Exemples :

Procéder à l'accueil et aux salutations individuelles à l'entrée des étudiants, dès le premier cours et pendant toute la session à chaque début de cours. S'intéresser à ses étudiants, à leur cheminement et à leur vécu. Connaître ses étudiants par leur prénom et connaître un peu leurs points d'intérêt en lien avec le cours. Faire une description claire des attentes et des moyens retenus par l'enseignante d'abord et ensuite par le groupe.

Avoir une attitude de vigilance de la part de l'enseignante de ce qui se vit en classe, entre les étudiants, à chaque instant, pour pouvoir s'autoréguler et revenir au sens établi ensemble, le cas échéant.

À retenir pour le maintien du partenariat:

Tout au long de la session, à chaque début du cours, revoir ensemble le plan du cours, la cible donnée et y revenir au besoin lorsque les étudiants démontrent de la passivité.

La concertation
Gérer le processus

- Prépare le terrain avant d'introduire du contenu;
 - structure sa façon d'amener une information;
 - annonce ses intentions;
 - rappelle les règles du jeu;
 - clarifie les rôles de chacun;
 - s'assure de la poursuite du but commun;
 - sollicite la permission d'entrer dans le dialogue avant de s'opposer.
-

Essentiellement pour la mise en place :

Tout le long du cours, veiller au partenariat établi et questionner les étudiants dès qu'un changement est observé. Prendre le temps d'attendre les réponses sur leur perception de la situation et sur les choix qu'ils veulent faire en ce qui a trait à l'activité en classe et à la gestion de leur processus d'apprentissage.

Exemples :

Avoir une bonne planification et présenter de manière structurée l'ensemble des activités d'apprentissage afin de préparer le terrain. Animer une activité brise-glace, au premier cours, pour leur permettre de se connaître, de connaître la compétence à développer et de connaître l'enseignante. Demander aux étudiants de se déplacer pendant cette activité, car les faire bouger les met en mouvement vers la rencontre de l'autre.

Aussi, avant d'introduire un concept nouveau ou une nouvelle façon de travailler, solliciter la permission (toc, toc) avant d'amener un commentaire ou un changement. Par exemple : « Est-ce que je peux vous arrêter un instant? Est-ce que je peux vous dire quelque chose? Déposez votre crayon ou laissez l'écran d'ordinateur, regardez-moi dans les yeux. » L'enseignante peut alors se déplacer dans la classe pour voir les visages se tourner et s'assurer d'avoir l'attention de tous lors de la discussion.

Pour s'assurer d'identifier leur satisfaction individuelle ou de groupe sur le processus, quelques questions et stratégies s'imposent en cours de rencontre :

- S'assurer que chacun s'exprime sur sa perception de la situation en demandant aux étudiants, individuellement ou en groupe: où en es-tu (sommes-nous)? Comment le travail ou les études avancent? Est-ce que quelque chose te (nous) préoccupe? (Le quoi)
- s'assurer de travailler vers le même but, celui qui avait été préalablement défini à l'étape du partenariat ou qui est à redéfinir : Pourquoi travailles-tu (travaillons-nous) sur ce projet? Revenir sur le sens. (Le pourquoi)
- S'assurer de s'entendre sur la façon de travailler : Quels moyens comptons-nous prendre pour y arriver (Le comment)

À retenir pour le maintien de la concertation: dès que les étudiants commencent à décrocher ou à ne plus sembler intéressés par leur activité d'apprentissage, ne pas hésiter à arrêter l'activité en cours pour ouvrir le dialogue avec eux, soit en groupe ou individuellement, en utilisant la stratégie en trois temps mentionnée ci-haut a) perception de la situation, b) cible commune, c) moyens d'y arriver.

L'alternance	Utilise les quatre canaux de communication :
Changer souvent de canal de communication	<ul style="list-style-type: none"> – d'entretien de la relation pour structurer la rencontre (Er), – de facilitation, de questionnement (F), – de réception, d'écoute (R) – d'information sur le contenu (Ic).

Essentiellement, une communication en alternance à partir de ces quatre canaux procède comme suit: Dès les premiers instants du cours et pour tout le cours, être attentif au mode de communication et conscient qu'à tout moment l'enseignante doit modifier ce mode de communication pour passer de l'entretien de la relation (Er) à la facilitation (F) ou à la réception (R) ou à l'information sur le contenu (Ic).

Exemples :

L'enseignante gère le processus relationnel, elle entretient la relation en informant les étudiants de la situation et en restant transparente sur le processus relationnel en cours (Er). Elle reste attentive en observant la réaction et les paroles des étudiants. Elle revient au processus relationnel avec les étudiants, au besoin, pour mieux comprendre la situation en les laissant s'exprimer sur l'état de situation et revoir la cible ou la manière de travailler à la satisfaction de tous.

Elle donne de l'information sur le contenu (Ic) du cours lorsque les étudiants sont bien préparés à la recevoir. L'enseignante est attentive à l'effet qu'elle a sur ses étudiants et s'ajuste en conséquence en modifiant son canal de communication si elle voit de la passivité, de la distraction, de la résistance ou des étudiants préoccupés par une situation. Elle laisse les étudiants s'exprimer en facilitant les échanges par le questionnement (F) et elle attend les réponses en restant en mode « réception » (R).

La non-ingérence	
Reconnaître ses limites	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaît le pouvoir qu'elle exerce et celui qui appartient à l'autre; – identifie ses ressources et celles de ses étudiants (leurs rôles et responsabilités); – reformule des problèmes avec les étudiants; – recherche le consensus; – évite d'émettre des jugements de valeur.

Essentiellement pour la mise en place de la non-ingérence : Reconnaître les limites de son propre pouvoir comme enseignante. Reconnaître tout le potentiel de l'étudiant, l'aider à le découvrir et à l'utiliser. Clarifier les rôles et les responsabilités individuelles et communes au début du cours et pour toute la session. Faire confiance aux ressources de chacun, exprimer son point de vue et laisser les étudiants s'exprimer et prendre leur place.

Exemples :

Procéder par la réflexion et la discussion sur les champs de compétences de chacun en faisant deux cercles au tableau (étudiants et enseignante), clarifier les points d'intersection, discuter des responsabilités mutuelles et des conséquences des choix établis ensemble. Introduire des éléments de la compétence à développer lors de cette mise en commun.

À retenir pour le maintien de la non-ingérence: refaire cette discussion lorsque la situation change et ne respecte plus l'entente mutuelle. Demander à l'étudiant d'évaluer la situation lui-même avant de porter un jugement, l'aider à identifier la problématique et la solution qui relève de sa responsabilité et de son champ de compétence. Clarifier cette approche à plusieurs reprises, car le partage du pouvoir n'est pas habituel entre un enseignant et un étudiant.

La responsabilisation	
Respecter, se faire respecter et susciter des choix éclairés	<ul style="list-style-type: none"> – Favorise l'autonomie de ses étudiants; – laisse ses étudiants faire des choix éclairés et prendre des responsabilités; – reconnaît les besoins de ses étudiants.

Essentiellement pour la mise en place de la responsabilisation:

Donner la chance aux étudiants de réfléchir et de s'exprimer tant sur le processus que sur les choix de contenu en lien avec la compétence à développer et, lorsque c'est possible et pertinent, leur laisser la possibilité de reprendre la discussion à chaque début de cours.

Exemples :

Les amener à faire des choix dès le premier cours lors de l'activité brise-glace, expliquer aux étudiants pourquoi ils sont amenés ainsi à faire des choix au collégial, car choisir, c'est se responsabiliser et s'engager davantage. Les laisser aussi faire des choix en cours de session et au début de chaque cours en lien avec les activités proposées par l'enseignante.

À retenir pour le maintien de la responsabilisation : Tenir compte de l'opinion des étudiants, s'en souvenir et s'en servir en cours de session. Il peut être avantageux pour l'enseignante de garder des traces de ces informations, soit en se dotant d'une fiche d'identité de l'étudiant ou en prenant des notes.

4.4.3 Les limites de la mise en place et du maintien de la relation pédagogique de coopération

Ce que l'analyse des résultats permet de réaliser est la difficulté, parfois, de se doter d'un but commun avec un groupe d'étudiants nombreux. En effet, le nombre d'étudiants peut être une limite, car il est composé de personnes ayant des préoccupations différentes et aussi des personnalités distinctes. Ainsi, pour arriver à se doter d'un but commun, il semble que la stratégie la plus efficace soit de tenir compte de la compétence à développer, comme le fait Hélène avec son guide, et d'orienter les discussions autour de cet objet. La compétence à développer devient alors le troisième personnage ou le troisième élément à considérer, tout autant que chacune des parties en présence.

Par contre, les résultats de la recherche indiquent que, dans les faits, il semble plus difficile d'établir et surtout de maintenir un but commun sans intégrer des éléments du pôle du savoir dans la négociation du but commun. Par exemple, pour Hélène, son

cahier jaune comprenait les éléments du savoir à prendre en considération pour établir un partenariat. Ensuite, pour Jocelyne, l'utilisation du concept de « partenaire » et son association à la compétence en gestion de commerce à développer ont été aidants.

Au début de la recherche, il était question d'essayer d'établir un partenariat avec les étudiants à partir de la connaissance qu'ils pourraient avoir les uns des autres grâce à une activité brise-glace. Les trois enseignantes ont fait une activité brise-glace au premier cours pour faire connaissance avec leurs étudiants, mais Jocelyne a ajouté le concept de « partenaire » en gestion de commerce (compétence du cours à développer) et Hélène a ajouté son cahier jaune qui comprenait tous les savoirs à développer. Par contre, pour Isabelle à son premier cours, son partenariat reposait sur les attentes des étudiants face à la manière d'agir de leur enseignante, sur le type d'engagement qu'ils comptaient prendre pour réussir leurs études. Elle leur a demandé comment ils percevaient leur rôle comme étudiants pendant ce cours et comment ils entrevoyaient le rôle de l'enseignante. Il semble, à la lumière des résultats, que cette stratégie ne fut pas suffisante et que la négociation du but commun, en début de session, nécessite la présence d'éléments du savoir, c'est-à-dire d'éléments de la compétence du cours, pour que le partenariat soit plus solide et repose sur des objets de sens.

La présence d'éléments de la compétence dans la négociation du but commun et la mise en place du partenariat, comme l'ont fait Hélène et Jocelyne, s'est avérée plus efficace pour le maintien du partenariat en cours de session. En reprenant le concept de triangle pédagogique qui mettait en jeu trois éléments essentiels, soit l'enseignant, l'étudiant et le savoir, la présente recherche valide la nécessité d'avoir la présence de ces trois éléments pour favoriser un équilibre et une relation pédagogique de coopération efficace.

Une autre limite à la mise en place et au maintien d'une relation pédagogique de coopération est la fatigue que peut représenter l'état de conscience nécessaire à

l'autorégulation pour rester constamment à l'affût de l'effet produit chez ses étudiants. Isabelle et Hélène en ont fait mention et Jocelyne montrait aussi des signes de fatigue à la fin de ses cours; sa voix était moins audible (JC1-109). Il arrive aussi qu'une certaine fatigue paralyse les enseignantes et les empêche de réagir en cours d'action pour maintenir la coopération.

Un autre élément est le fait que la structure relationnelle de coopération puisse glisser vers une structure de pression lorsque l'enseignante réalise qu'elle manque de temps ou de patience et qu'elle doit presser le pas. Au niveau relationnel, rien n'est acquis. Une attention soutenue tout au long de la rencontre pour structurer la relation en mode coopération n'est pas de tout repos. C'est une exigence supplémentaire pour l'enseignante qui doit en même temps penser à la réaction qu'elle provoque chez ses étudiants pour s'autoréguler et penser aux objectifs du programme d'études.

Aussi, il ne semble pas facile d'être constamment à l'affût de l'effet que l'on produit sur le groupe au niveau relationnel, mais aussi de l'effet que les activités ont sur l'apprentissage de chacun. Cette double réalité rend parfois difficile le bon fonctionnement de la relation pédagogique de coopération.

Ce modèle semble apporter plusieurs outils relationnels indispensables aux enseignants du collégial pour les aider à mettre en place et à maintenir une relation pédagogique de coopération, mais il est extrêmement complexe et nécessite une capacité d'analyse et de réflexion en cours d'action qui prend des années à acquérir. Cette réalité devient une limite importante à sa mise en place et à son maintien.

La connaissance du modèle aide aussi les enseignantes à incarner l'état d'être de coopération, essentiel à la mise en place et au maintien de la relation pédagogique de coopération. Cet « état d'être de coopération » rend plus abordable leur obligation d'être attentive en classe à l'effet qu'elles produisent chez leurs étudiants pour

pouvoir s'autoréguler en cours d'action et d'avoir les attitudes et les stratégies essentielles à la mise en place des cinq règles de la coopération : le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence, la responsabilisation.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Cette présente recherche multicas a pour finalité la compréhension du phénomène de relation pédagogique de coopération en classe au collégial. Cette étude a été possible grâce à la collaboration d'enseignantes engagées et inspirées par le modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003). Ensemble, la chercheuse et les enseignantes ont pu extraire un nombre suffisant de données pour en dégager le sens attendu et répondre à la question de recherche.

La question de recherche était :

Comment se fait la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de « coopération » par un enseignant du collégial qui a reçu une formation sur l'interaction professionnelle selon le modèle de St-Arnaud (2003, 2009) et qui tente de l'appliquer dans les interactions du couple apprentissage-enseignement en situation de classe?

L'objectif général était de comprendre le processus de mise en place et de maintien par l'enseignant, en classe au collégial, d'une relation pédagogique de coopération en s'inspirant du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009).

Le présent chapitre se divise en quatre parties. En première partie, le développement d'une relation pédagogique de coopération sera abordé en distinguant la relation qui se vit entre l'enseignant et son groupe d'étudiants, du nouveau rapport enseignant-

étudiants qui se met en place dans une relation de coopération. En deuxième partie seront résumées les stratégies de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération. En troisième partie, le développement d'un état d'être de coopération chez l'enseignant au collégial sera discuté. Il sera notamment question de l'apprentissage de cet état d'être, du lien à faire avec la compétence relationnelle chez le personnel enseignant et de l'approche humaniste. En quatrième partie, le rôle social de l'éducation sera discuté sous l'angle de la place de l'enseignant du collégial dans la société québécoise, des défis relatifs à sa tâche et de ses rôles et responsabilités. Finalement, le présent chapitre traitera de la validité des résultats obtenus et de la manière dont ils s'intègrent dans un tout cohérent. Une comparaison sera faite entre les résultats obtenus et ceux se dégageant de la recension des écrits.

5.1 La relation pédagogique de coopération

Dans le concept de relation pédagogique de coopération, deux notions distinctes se côtoient. D'abord, la notion de « relation », qui implique des échanges entre plusieurs individus. Ce sont, dans le contexte présent, des étudiants et un enseignant. Ensuite, la notion de « coopération », qui donne une direction aux échanges. Il est important de bien comprendre cette notion, car elle oriente tous les gestes qui seront exécutés par la personne qui prend la responsabilité de mettre en place ce type de relation.

De plus, cette relation de coopération se vit dans un contexte bien particulier, celui de la classe, habitée par un groupe d'étudiants, en l'occurrence de jeunes adultes, venant d'horizons différents. Les paragraphes suivants proposent une discussion de ces trois éléments qui composent la relation pédagogique de coopération en classe.

5.1.1 La relation enseignant-étudiant (professionnel-client) et la coopération

Le concept de relation professionnelle fait référence au concept de relation dans un contexte professionnel. Le concept de relation se définit comme étant un rapport, un lien entre deux choses (De Villers 2002 : 1399). Il n'est pas mentionné dans cette définition si le rapport se fait dans les deux sens, mais les résultats de cette recherche démontrent que dans une structure relationnelle de coopération, la relation professionnelle implique des influences réciproques. L'enseignant a la tâche d'établir un rapport avec son groupe d'étudiants et ceux-ci ont un rapport à établir avec leur enseignant. Cette relation est en interaction et en évolution constante.

Cette relation en classe au collégial se vit dans un contexte professionnel : le projet éducatif. Dans la classe, le projet s'incarne dans la compétence à développer. La relation, dès le début, possède une orientation prescrite par le programme. Cette orientation fait partie de la relation. Elle fournit les assises pour le développement de la compétence chez l'étudiant. Une partie du but commun est donc déjà inscrit dans les programmes de l'institution. Mais un tel but n'est pas complet sans la discussion et la négociation avec les étudiants en ce qui concerne leurs intentions, par rapport à cette proposition ministérielle, ainsi que la clarification de leur vision à propos de ce qu'ils comptent faire ou ne pas faire pour réussir ce cours.

L'établissement de cette relation de coopération implique le dialogue entre les parties (les étudiants et l'enseignant) afin de connaître les représentations de chacun quant à l'objet du cours, ses intentions, ses précisions et sa manière d'être livré.

Il y a un phénomène de synergie qui se manifeste animé par les énergies et les ressources disponibles de chacun en classe. Il devient alors important pour l'enseignant de connaître les représentations de ses étudiants quant à leurs intentions, leur vision, leurs rôles en ce qui concerne le cours et les choix qu'ils comptent faire

pour réussir celui-ci, s'ils veulent avoir accès à ce bassin d'énergie de travail. En conséquence, la mise en commun des représentations de chacun permet une libération de l'énergie en présence vers l'atteinte du but commun.

La définition de la relation pédagogique de coopération, extraite des résultats, serait alors la suivante : un ensemble cohérent d'intentions et d'actions entreprises par l'enseignant pour structurer sa relation avec ses étudiants et pour entamer un dialogue qui vise la négociation d'un but commun et la satisfaction de chacun en tenant compte du partage des ressources disponibles et de la mise en valeur de leurs compétences.

Le but général de la rencontre pédagogique est déjà prescrit par le programme d'études, par la compétence à développer, mais de manière plus particulière à chaque cours et à chaque partie de cours, il y a un but à discuter et à revoir à l'occasion sur la façon de procéder. Ainsi, la relation engage trois parties soit : l'enseignant, son groupe d'étudiants et la compétence à développer. Une situation pédagogique implique ces trois dimensions (enseignant, étudiant et savoir) et celles-ci sont mises en relation dans un triangle pédagogique, selon Houssaye (2007 :14) :

On devient pédagogique quand on réussit, théoriquement et pratiquement, à faire tenir ensemble ces éléments premiers selon une certaine configuration cohérente.

Ce triangle pédagogique constitue depuis plusieurs années une référence de base pour comprendre les situations pédagogiques. Ce triangle pédagogique est également critiqué par son absence de contextualisation (Xypas, Fabre et Hétier, 2011), car il ne tient pas compte de toute la complexité des relations et du contexte de la classe. Boumard (2011 : 49) mentionnait que « le triangle pédagogique est souvent réduit, dans ses utilisations pédagogiques à une dimension arithmétique ». Il mentionne qu'il ne voit pas comment il peut être possible d'établir un rapport aux savoirs puisque le

savoir ne peut établir de relation. Selon Boumard (2011), cette forme triangulaire est déséquilibrée, car enseignant, étudiant et savoir ne peuvent être considérés comme étant de même niveau. Par contre, les résultats de la présente recherche démontrent que le savoir a un pouvoir sur les étudiants car en le connaissant mieux, l'étudiant a plus de chance de choisir adéquatement. Lorsqu'Hélène, par exemple, utilise son cahier jaune pour construire sa relation pédagogique de coopération, elle y intègre des éléments du savoir. Ainsi, le troisième élément du triangle pédagogique, le savoir, a toute sa place dans la construction de la relation, car il exerce une influence sur les décisions prises par les étudiants pour s'engager ou adhérer au projet pédagogique.

Un autre aspect important de la relation pédagogique, qui est très présent dans la relation entre l'enseignant et ses étudiants et qui a été identifié dans la présente recherche, mais qui n'est pas souvent nommé dans les écrits portant sur les relations pédagogiques, est la dimension du pouvoir qui s'exerce entre chacun en classe. Cette notion de pouvoir en classe est plus souvent abordée dans les approches de coopération ou dans le courant d'autogestion pédagogique (Freinet, 1982, Ducrot, 2012).

5.1.2 Les formes de pouvoir en classe

L'enseignant en classe peut prendre deux positions pour exercer son pouvoir, celui de l'expert ou celui du facilitateur (Schön, 1983). L'enseignant qui se place dans la position de l'expert, s'il a une posture de dominant, aura tendance à être persuadé de savoir ce qui convient à son groupe d'étudiants, tant sur le plan du contenu que du processus. De plus, il s'attendra à ce que son groupe d'étudiants se conforme à ses attentes. Dans cette posture verticale conférée à l'expert, l'enseignant exerce un contrôle unilatéral sur la relation. Tant que les étudiants acceptent de se soumettre à son contrôle, ils peuvent être des partenaires, des alliés de cette relation verticale dominante. Dans le cas contraire, les étudiants peuvent devenir des sujets récalcitrants

et, de ce fait, ne plus suivre les consignes de l'enseignant. Celui-ci peut essayer de les ramener dans sa zone de contrôle ou réaliser qu'il fait face à des adversaires.

Lorsque l'enseignant se niche dans la position du facilitateur, il laisse la place qui revient à ses étudiants tout en conservant la sienne. Les étudiants ne jouent pas le même rôle que l'enseignant, quand les fonctions sont précisées à la satisfaction de chacun. Les étudiants et l'enseignant deviennent des partenaires et leur travail s'avère alors complémentaire. Dans cette position, l'enseignant ne sera pas persuadé qu'il sait ce que ses étudiants veulent faire tant au plan du contenu que du processus. Il s'attendra à ce que ses étudiants lui confirment ses limites, qu'ils assument leurs responsabilités et qu'ils se prennent en charge de manière autonome.

La plupart des frustrations vécues au cours d'une interaction viennent d'un manque de complémentarité entre les positions occupées par les partenaires (Cahour, 2006).

5.1.3 Un nouveau rapport enseignant-étudiant

Dans une relation de coopération, le partage du « pouvoir » devient un défi tant pour l'enseignant que pour les étudiants. Le partage du pouvoir signifie d'accepter de vivre une nouvelle forme de relation où le pouvoir est partagé et où l'interdépendance entre les individus prend toute sa place (Chappuis, 2011). Cette posture est nouvelle à la fois pour les étudiants et pour les enseignants.

Il semble que dans une relation de coopération, où les influences interagissent de part et d'autre, un rapport d'interdépendance s'établit entre les personnes pour l'atteinte du but commun, défini par l'ensemble du groupe, où chacun dépend des uns et des autres pour atteindre ce but. Lorsque cette interdépendance est rompue, la relation n'en est plus une de coopération. Elle devient alors une relation d'autorité où

l'enseignant, par exemple, exerce son pouvoir dominant et dicte les conduites aux étudiants.

Au cours de cette recherche, lorsque le rapport d'interdépendance n'était pas présent, il était possible de constater une relation à sens unique, soit celle de l'enseignant vers les étudiants, de manière unilatérale. Ce type de relation ne favorisait pas la participation et la coopération des étudiants.

Afin d'établir ce rapport de coopération, il s'est révélé important pour les enseignantes de cette recherche de faire d'abord connaissance avec les étudiants et de leur faire confiance. Une bonne connaissance des étudiants fournissait une base pour l'établissement d'un climat de confiance, une ouverture de l'un vers l'autre. D'ailleurs, les étudiants apprécient cette reconnaissance de la part de leur enseignant lorsque, par exemple, celui-ci est capable de les nommer par leur prénom en classe ou dans les corridors.

Une bonne planification semblait aussi essentielle, pour permettre à l'enseignante d'adopter ce nouveau rapport avec ses étudiants. Cela lui permettait de bien organiser sa façon d'impliquer ses étudiants, de les inviter à un dialogue sur les décisions à prendre ensemble.

Pour qu'il y ait présence d'une relation pédagogique de coopération, les décisions sur le but commun du cours et sur le partage des responsabilités doivent être prises ensemble et clairement avec tous les étudiants. Ces derniers ont des choix à faire, mais il faut leur donner les moyens de les faire et le cahier d'Hélène était un bel exemple d'un outil qui permettait à l'étudiant de faire ces choix. À l'aide du cahier jaune, il pouvait choisir quel atelier donner, quelles activités il allait faire faire à ses pairs et les moyens pour y arriver. Toujours avec le soutien de l'enseignante, afin de l'aider à faire les bons choix, cet outil s'est révélé très utile.

5.2 Les stratégies de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération en classe au collégial

Le développement de la relation pédagogique de coopération se fait en deux temps : la mise en place et le maintien. Il s'agit de deux étapes charnières qui nécessitent des stratégies différentes. Dès le début de son interaction avec ses étudiants, l'enseignant met d'abord en place la relation de coopération. Au départ, la coopération n'étant pas présente, des gestes précis sont posés pour que la relation devienne une relation de coopération où tant les étudiants que l'enseignant se sentent interpellés et responsables. Ensuite, pour le maintien, d'autres stratégies énumérées au chapitre IV permettent à l'enseignant de conserver sa relation de coopération.

5.2.1 L'importance du but commun dans la relation pédagogique de coopération : le partenariat

Coopérer signifie travailler ensemble vers une cible commune. Un minimum de connaissance des uns et des autres est requise pour arriver à se faire assez confiance afin de partager ses préoccupations et ses attentes face au cours et au développement de cette compétence. Reconnaître l'expertise de l'autre équivaut alors à lui accorder un pouvoir d'action.

Au cours de cette recherche, il est apparu que pour favoriser une relation pédagogique de coopération, il ne faut pas seulement, au début de la session, présenter le plan des activités à faire, mais aussi créer une entente mutuelle, fruit de la négociation entre les étudiants et l'enseignante pour atteindre un but commun. Pour l'établir, l'enseignant discute avec ses étudiants à propos de leur façon de voir les éléments à traiter pendant le cours, de ce qu'ils pensent de cette proposition et des suggestions qu'ils ont à faire pour y arriver. De cette manière, les étudiants ont leur mot à dire sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ils ont des choix à faire et cet

exercice les amène à s'engager dans le sens d'une meilleure participation aux activités d'apprentissage, car « choisir, c'est s'engager ».

Cette première étape constitue une invitation au dialogue afin de faire connaissance et de donner le ton à la structure relationnelle qui sera mise en place pendant toute la session. L'enseignant et les étudiants vont ensuite s'ajuster au cours des rencontres en fonction des besoins des étudiants, de l'enseignant et des cibles du programme.

Les échanges initiaux lors du premier cours donnent le ton au reste de la session. L'enseignante n'est pas la seule à intervenir. Son rôle est toutefois de créer un partenariat avec ses étudiants. Les premiers instants d'un cours permettent à chacun d'exprimer ses perceptions du but du cours et d'échanger sur la cible commune, sur la compétence à développer et sur la manière de le faire. Ensuite, tout au long de la session, l'enseignante essaie de conserver cette relation, car celle-ci est en constante évolution. C'est ce dialogue constant entre l'enseignant et ses étudiants qui permet le maintien de la relation pédagogique de coopération.

L'enseignant est responsable de sa gestion de classe et la structure relationnelle en fait partie. Cette structure relationnelle n'est habituellement pas celle de la coopération au début de la relation, car celle-ci s'établit à partir de l'initiative et du besoin de l'une ou de l'autre des personnes en présence. La structure relationnelle de pression ou de service (St-Arnaud, 2003) du début de la rencontre peut se modifier, pour devenir une structure de coopération, mais c'est à l'enseignant de veiller au type de structure relationnelle qui sera mise en place ainsi qu'à sa modification éventuelle.

Quelques indices d'inefficacité peuvent être perceptibles par l'enseignant s'il reste vigilant à l'effet qu'il produit par ses interventions, s'il crée, par exemple, de la résistance ou de la passivité. Une analyse plus fine des dialogues peut être suggérée dans le cas d'une impasse relationnelle.

L'élément important à retenir réside dans le fait que l'enseignant peut, à tout moment, moduler la structure relationnelle afin de la ramener en structure de coopération, s'il a, bien sûr, la capacité d'en prendre conscience et s'il a les outils pour y arriver. Il peut être normal de passer d'une structure de pression à une structure de coopération ou d'une structure de service à une structure de coopération. En effet, les interactions entre l'enseignant et ses étudiants n'étant jamais stables et définitives, elles peuvent prendre des orientations variées.

L'enseignant, qui a la capacité et les habiletés de prendre conscience de la nature de la structure établie, pourra la modifier au besoin. Un va-et-vient entre les différentes structures permet de rétablir l'équilibre et favorise la coopération et l'engagement des étudiants. Une bonne connaissance du modèle de coopération de St-Arnaud (2003) s'avère un atout précieux.

La mise en place et le maintien de la relation pédagogique de coopération tiennent compte de la complexité des situations en classe, des contraintes de temps, de l'importance du nombre d'étudiants avec lesquels les enseignantes doivent interagir. Même si les enseignantes ayant pris part à cette recherche connaissent relativement bien le modèle et même si elles essaient le plus possible d'être conscientes de l'effet qu'elles produisent en cours d'interaction, la mise en place et le maintien de la relation pédagogique de coopération ne constituent pas une tâche simple. Elles doivent faire l'effort de porter attention aux effets produits afin de s'ajuster et de mobiliser la stratégie et ceci demande un certain entraînement. Par exemple, le maintien du partenariat pendant toute une session ne semble pas facile. Il nécessite la mobilisation de stratégies relationnelles efficaces à tout moment, car tel que les résultats l'ont montré, le partenariat peut disparaître dès le deuxième cours. En réalité, l'enseignant doit rester vigilant jusqu'au dernier cours et prendre conscience de sa structure relationnelle en permanence, et ce, afin de la maintenir en mode de coopération. Des obstacles relationnels peuvent surgir à tout moment et faire glisser

le climat de coopération vers un climat de passivité et de résistance. Le cas d'Isabelle a été un bon exemple de passivité des étudiants malgré les efforts déployés pour mettre en place cette structure de coopération.

5.2.2 Le dialogue avec les étudiants : la concertation

La relation de coopération exige que toutes les personnes en présence soient satisfaites de la situation (St-Arnaud, 2003). Or, pour savoir si les étudiants sont satisfaits, l'enseignant a l'obligation de leur poser la question, car il ne peut pas deviner ce qu'ils pensent.

Plusieurs moyens sont disponibles pour arriver à ouvrir le dialogue, selon le contexte du cours, mais un questionnement orienté vers la concertation semble le plus opportun.

Au cours de cette recherche, les enseignantes ont eu recours régulièrement à des stratégies de concertation pour revenir sur l'entente établie et son actualisation. Il est apparu que trois types de questions étaient régulièrement utilisés pour maintenir la concertation. Ces trois questions sont vues comme des clés relationnelles pour se sortir d'une impasse relationnelle, par exemple, celle d'une situation de résistance ou de passivité de la part des étudiants.

Ces trois clés ont permis aux enseignantes d'établir et, surtout, de maintenir la coopération des étudiants en cours de session. Ces trois clés relationnelles sont inspirées de l'approche systémique proposée par St-Arnaud (2003 :127) dans ce qu'il appelle le système acteur-interlocuteur. Il propose de s'assurer que les personnes impliquées dans la relation prennent part aux discussions sur la cible à atteindre et sur les moyens d'y arriver.

Les enseignantes se sont inspirées de St-Arnaud (2003) pour dégager trois clés relationnelles (figure V.1) comme stratégie de concertation qui permettent de faire un état de la situation de la relation pédagogique de coopération.

Ces clés s'adaptent au contexte de la situation relationnelle, l'enseignant peut alors moduler le type de questions choisies avec l'intention de toujours aboutir à une relation favorisant la concertation. Les questions proposées orientent les interactions et favorisent donc la mise en place et le maintien de la concertation.

Les enseignantes avaient en tête les grandes lignes de ces questions. Ces questions leur ont servi de guide en cours d'interaction, car elles savaient que le maintien était toujours à recommencer à tout moment en classe. Elles devaient revenir sur ces éléments pour conserver la structure de coopération dès qu'il semblait y avoir un écart avec cette entente.

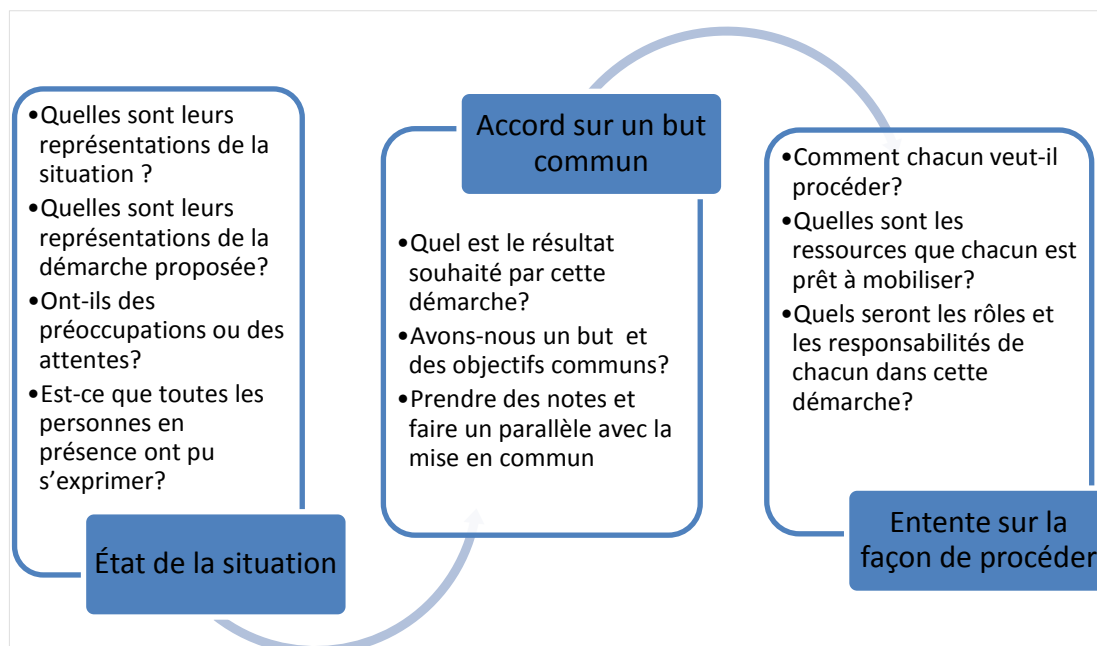


Figure V.1 Les trois clés relationnelles pour mettre en place et maintenir la concertation dans la relation pédagogique de coopération en classe (adaptation du modèle de St-Arnaud, 2003).

La première clé concerne l'état de la situation du cours ou de l'activité en cours et la perception qu'en ont les étudiants et l'enseignante. Par exemple, Jocelyne a fait un état de la situation en utilisant ces trois clés lorsque la classe était devenue trop bruyante. Elle leur a mentionné qu'elle trouvait la classe bruyante et elle leur a demandé s'ils avaient la même perception qu'elle. Ils en ont discuté ensemble.

La deuxième clé fait suite à l'état de situation et elle concerne le but commun. À partir de l'état de la situation, l'enseignante se demande dans quelle direction le groupe souhaite se diriger. Le but peut se modifier et évoluer en cours de session en fonction de l'état de la situation. Ainsi, même si le but avait été établi au début du cours, l'enseignante se devait d'y revenir régulièrement et plus particulièrement quand la situation ne se passait pas bien ou quand un étudiant faisait montre de résistance ou de passivité. Par exemple, en reprenant la situation de Jocelyne, après avoir discuté avec ses étudiants de leur perception de la situation, elle s'est entendue avec eux sur un but commun, soit celui de finir le travail avant la fin du cours.

La troisième clé concerne la façon de travailler pour atteindre le but commun. Cette composante doit aussi être revue constamment. L'enseignante devait rappeler aux étudiants l'engagement qu'ils avaient pris en début de session ou en début de cours. L'enseignante était là pour veiller à sa continuité. Par exemple, Jocelyne et son groupe se sont finalement entendus pour travailler en silence.

Il arrive que les enseignantes utilisent aussi le terme « cible commune ». St-Arnaud (2003 :122) fait une distinction entre les termes « cible commune » et « but commun». La cible concerne le déroulement même de l'interaction, tandis que le concept de «but commun » est plus large et concerne le résultat souhaité à la fin de la rencontre ou à la fin de la session.

D'ailleurs, la fin de la session constitue un moment important à considérer pour boucler la structure relationnelle établie. Une bonne façon, comme le mentionnait Hélène, de clore ces quinze semaines de coopération peut s'effectuer par une activité de partage, choisie par l'enseignante ou par les étudiants.

5.2.3 L'alternance dans la communication

Tout au long de la session, l'enseignante, qui met en place une structure relationnelle de coopération, est attentive aux réactions de ses étudiants et à la structure établie, pour la maintenir en mode de coopération. Il s'agit du moyen qui permet de changer de canal de communication.

Le concept de coopération est basé sur la libre adhésion de l'étudiant au projet pédagogique de la session. Il sous-entend la nécessité d'échanger, de discuter, de se faire confiance et de s'entraider. Coopérer est « opérer ensemble, avoir une œuvre commune. » (Saint-Luc, 2011 : 83)

Toute communication est une interaction significative, verbale et non verbale, dans un contexte défini, et elle met en jeu une pluralité complexe de codes et de modalités de leur application, cette interaction suppose un processus complexe d'acquisition des règles de la communication. De ces règles, nous avons très peu conscience quand nous les appliquons. (Saint-Luc 2011 : 84)

La littérature indique que les personnes ne sont habituellement pas conscientes des règles de communication qu'elles utilisent en cours d'action. Les enseignantes de la présente recherche, en s'inspirant du modèle d'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003), ont développé leur capacité de réfléchir à leurs stratégies relationnelles en cours d'action ainsi qu'aux règles sous-jacentes, et surtout d'observer l'effet qu'elles produisent en cours d'interaction. Elles ont développé une communication consciente. C'est déjà une réussite pour une enseignante d'être capable d'adopter cette posture relationnelle et réflexive de coopération, qui s'est

manifestée par cette capacité qu'elles ont eue à s'autocritiquer, à regarder une vidéo de leur enseignement, à discuter de leur manière d'interagir, à en observer les effets sur les étudiants et à approfondir les règles sous-jacentes.

Malgré les difficultés rencontrées relatives à la mise en place et au maintien de leur relation pédagogique de coopération, ces trois enseignantes ont développé cette conscience réflexive en cours d'action qui les amène à s'autoréguler et à modifier leur mode de communication à partir de l'effet produit à tout moment et à mobiliser la stratégie adéquate selon le besoin de la situation.

5.2.4 La non-ingérence de l'enseignant pour permettre le libre choix aux étudiants et leur responsabilisation

La règle de la non-ingérence invite l'enseignant à ne jamais accorder à ses étudiants des intentions, des idées ou des sentiments sans d'abord avoir vérifié auprès d'eux. La règle de la responsabilisation est complémentaire et invite l'enseignant à composer avec les idées et les choix de ses étudiants. Les étudiants ont le droit d'être qui ils sont et l'enseignant aussi peut rester qui il est. C'est le dialogue entre ces deux parties qui permet la clarification des intentions de chacun et le respect mutuel.

L'enseignant est un agent de changement. Son rôle est d'amener ses étudiants à apprendre. Il peut le faire en décidant de tout lui-même ou en faisant participer ses étudiants à ce processus, en leur permettant de prendre part à l'élaboration de la démarche d'apprentissage. Différentes stratégies ont été expérimentées par les enseignantes au cours de cette recherche pour permettre aux étudiants de donner leur avis et de discuter lorsqu'un problème survenait. L'enseignant est quand même le maître dans la classe, mais il a le choix du type d'influence qu'il désire exercer. Dans une structure de coopération, il agira de manière à rendre responsables et autonomes

les étudiants concernant les choix qu'ils auront à faire en cours de session pour la réussite de leurs études.

La préparation de la leçon devient un outil privilégié pour structurer à l'avance ses manières d'agir en classe. Une solide préparation permet à l'enseignant d'arriver à jongler avec le réel de la classe pour amener son groupe vers une structure relationnelle de coopération. En fait, la planification est un plan virtuel en vue de l'action future en classe, mais dans la réalité, ce qui se produit en classe est toujours unique, puisque les dialogues entre l'enseignant et ses étudiants ne sont pas écrits, ni mis en scène. En conséquence, il y a l'étudiant virtuel, celui que l'enseignant s'imagine en faisant sa planification, et l'étudiant réel, celui qui se présente en classe avec sa personnalité, ses intentions, ses besoins. L'enseignant souhaitant favoriser une relation pédagogique de coopération entrera en relation avec des étudiants réels. Le choix des questions pour mieux connaître les étudiants devient un outil essentiel. Ensuite, l'éventail des outils et des stratégies utilisées pour amener les étudiants à faire des choix, à la fois éclairés et pertinents en lien avec le développement de la compétence, doit être bien réfléchi. Le défi pour l'enseignante est de reconnaître les limites de son pouvoir et celui de ses étudiants pour éviter l'ingérence dans les choix que les étudiants doivent faire pour devenir autonomes et responsables.

Grâce à sa solide planification et la création du cahier jaune, Hélène a permis à ses étudiants de faire des choix. Malgré quelques déceptions, Hélène et Jocelyne semblent avoir été satisfaites en général de la participation et de l'engagement de leurs étudiants tout au long de la session. Le climat de la classe est resté ouvert aux échanges jusqu'à la toute fin de la session. Le brunch du dernier cours a bien démontré l'engagement des étudiants jusqu'à la fin.

Le premier objectif de cette recherche est de dégager les stratégies ainsi que les éléments essentiels particuliers à la mise en place et au maintien par l'enseignant, d'une relation pédagogique de coopération en classe. Pour répondre à cet objectif, il semble bien que les cinq règles de la coopération proposées par St-Arnaud (2003) constituent une bonne inspiration pour les enseignantes.

La règle du partenariat permet à l'enseignant de prendre conscience de la nature de la relation qu'il établit avec ses étudiants et de la modifier s'il veut travailler avec eux dans une structure de coopération où les deux parties (enseignant-étudiant) s'influencent mutuellement dans la négociation du but commun.

La règle de la concertation, pour sa part, invite l'enseignant à préparer le terrain de la discussion, à utiliser les clés relationnelles pour revoir avec ses étudiants l'état de la situation, la cible à atteindre et les moyens d'y arriver.

Les modes de communication utilisés en alternance facilitent le travail de l'enseignant puisqu'il peut, à tout moment, changer son mode de communication pour maintenir la structure de coopération grâce au questionnement, à la réception, à l'entretien de la relation et à l'information sur le contenu.

La règle de non-ingérence rappelle à l'enseignant les limites de son pouvoir et l'importance de laisser à l'étudiant toute la place qui lui revient dans la prise en charge de ses apprentissages. Finalement, la règle de la responsabilisation en complémentarité avec la non-ingérence offre à l'étudiant un espace pour lui permettre d'être ce qu'il est avec ses propres besoins et ses particularités.

5.3 Les conditions aidantes et les limites à la mise en place et au maintien d'une relation pédagogique de coopération

Le deuxième et le troisième objectif de la recherche étaient de clarifier les conditions facilitant la mise en œuvre d'une relation pédagogique de coopération par l'enseignant en classe et d'identifier les limites gênant la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération par celui-ci.

Une première condition à l'application de ce modèle de coopération et d'autorégulation (St-Arnaud, 1995, 2003, 2009) est de bien le connaître. Aussi, toutes ces règles relatives à la coopération ne peuvent se mettre en place sans que l'enseignant soit conscient de ses gestes et des effets de ceux-ci chez les étudiants. Cette prise de conscience de ses actions oblige l'enseignant à développer une capacité à voir ce qui se passe réellement en classe sans déformer la réalité. Cette compétence nécessite quelques années de pratique, ce dont bénéficiaient d'ailleurs les enseignantes avant de s'aventurer dans cette recherche. Tout se passant assez vite en classe, il n'est pas toujours facile pour les enseignants de prendre conscience de leur agir en cours d'action. Les enregistrements vidéo ont facilité l'observation des pratiques et ont permis aux enseignantes d'avoir accès à leur théorie pratiquée (Argyris et Schön, 1999), à ce qu'elles font réellement dans la pratique.

La théorie pratiquée fait référence à ce que l'enseignant fait réellement en classe en opposition à la théorie professée qui fait référence à ce que l'enseignant croit faire en classe. L'écart entre ces deux théories explique en partie les difficultés rencontrées par les enseignantes au cours de cette recherche. Quelques exemples d'écart sont proposés dans les paragraphes qui suivent.

5.3.1 Les limites des modes d'autorégulation

Une limite est apparue lorsque l'enseignante essayait d'intervenir et qu'elle n'y arrivait pas. Il semblait alors y avoir un écart entre son intention de créer une relation pédagogique de coopération et le résultat qu'elle constatait chez ses étudiants, entre autres, leur passivité ou leur manque d'engagement.

Les modes d'autorégulation d'Isabelle, par exemple, présentaient une certaine limite. La critique objective (St-Arnaud, 1988) qu'elle pratiquait (observation des faits, critique de l'action à partir du modèle de coopération et planification d'une nouvelle action) ne lui permettait pas de modifier son action suffisamment pour la rendre efficace. Le regard qu'elle portait sur sa pratique en s'observant, en rédigeant son journal de bord et en discutant avec ses collègues constituait un bon moyen de s'ajuster et de réfléchir à sa façon de réagir. Cependant le résultat semblait limité, car il n'était pas toujours à la hauteur de ses attentes. La critique objective est un bon moyen de se perfectionner pour une personne qui s'engage dans un nouveau mode d'action, car elle permet de découvrir ses principales faiblesses et de les corriger.

Les recherches réalisées dans ce domaine par Argyris et Schön (1974) montrent que tout acteur atteint assez rapidement un plafond au-delà duquel il ne progresse plus avec la critique objective. Il continue de s'observer et d'essayer de modifier ses actions, sans succès. Plus particulièrement, dans une situation plus difficile, la critique objective ne change rien.

Pour augmenter l'efficacité de l'action et dépasser ce plafond d'inefficacité, Argyris et Schön (1999) proposent une réflexion qui va au-delà de la critique objective. Les résolutions que l'enseignant prend à la suite d'une critique objective sont fondées sur ce qu'il pense devoir faire, c'est-à-dire sur la théorie qu'il « professe », sa théorie de référence. Mais comme l'enseignant méconnaît sa propre théorie « pratiquée », soit

celle qu'il met en usage, les causes invoquées pour expliquer son manque d'efficacité ne sont pas les bonnes. En conséquence, la planification appuyée sur la critique objective s'avère irréaliste, car elle se fonde sur sa théorie « professée » plutôt que sur sa théorie « pratiquée ». Dans ce cas, l'enseignant est en cohérence avec une autre théorie qu'il pratique à son insu. Pour cet enseignant, la situation ne peut pas s'améliorer tant qu'il ne prend pas conscience de l'écart qui existe entre sa théorie « professée » et sa théorie « pratiquée », tant qu'il n'a pas découvert la théorie qui se cache derrière ses gestes et qui l'empêche d'obtenir le résultat voulu.

L'enseignant qui filme ses interactions en classe dispose d'une masse impressionnante de données à analyser s'il veut réfléchir lui-même à son action et découvrir les théories qu'il pratique à son insu. Il pourra dégager clairement son intention, ses stratégies d'action et l'effet qu'elles produisent chez ses étudiants. En réfléchissant à un cas particulièrement inefficace, l'enseignant peut essayer de faire ressortir les erreurs d'intention, de stratégies ou de motivation qu'il a pu commettre à son insu et découvrir, par le fait même, sa réelle théorie d'usage (St-Arnaud, 2003). Cette réflexion sur l'action à partir de faits observables et de son intention, de son émotion et de ses pensées permet à l'enseignant d'identifier plus adéquatement ses sources d'inefficacité et de mieux comprendre sa façon d'agir en classe.

Une seconde limite a été nommée par Jocelyne et a été reprise par les deux autres enseignantes, soit la difficulté parfois de mettre en place la structure de coopération avec un groupe d'étudiants nombreux. Il n'est pas toujours facile de vérifier l'état de situation de chaque étudiant, son opinion et ses besoins. Il arrive que certains étudiants n'aient pas la chance de s'exprimer ou de faire les choix qui relèvent de leur champ de compétence. Pour Hélène, la création de son cahier jaune permettait justement à chacun de prendre sa place, de faire certains choix qui relevaient de leur champ de compétence.

Aussi, une dernière limite touche le temps prescrit pour chaque cours. Il n'est pas toujours possible de se donner tout le temps nécessaire pour bien négocier le but commun ou pour faire une activité de concertation. Le temps limite en partie les possibilités de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération.

À la lumière des résultats obtenus, il semble que la mise en application du modèle de coopération ne soit pas aussi simple que souhaité. Elle implique que l'enseignant accepte de partager le pouvoir avec son groupe d'étudiants, qu'il laisse de la latitude et manifeste de l'ouverture lors de la planification d'activités pour que les étudiants puissent questionner, interagir, apprendre, construire et aient leur mot à dire sur la façon dont se déroulera la leçon. Une des difficultés à cet égard est d'arriver à laisser chacun s'exprimer alors que le temps est limité. De plus, un obstacle est que les étudiants ne semblent pas préparés à ce genre d'exercice qui implique de prendre la parole et d'exercer leur pouvoir à titre d'étudiants. Il est arrivé à plusieurs reprises de voir les étudiants plutôt passifs dans les délibérations proposées par les enseignantes. Ils semblent plutôt disposés à recevoir un service de la part de l'enseignant, à écouter passivement un cours sans trop faire d'efforts pour participer ou s'engager vers le but commun discuté.

L'outil proposé par Hélène a été d'une grande aide pour établir et maintenir une relation pédagogique de coopération. Les étudiants y ont adhéré facilement, car ils en voyaient le sens et l'utilité. Ils ont pu s'en servir tout au long de la session tant pour faire leurs apprentissages que pour participer aux activités d'apprentissage proposées.

5.3.2 L'« état d'être de coopération » de l'enseignant, une ouverture vers l'autre

Un autre élément qui se dégage de cette recherche, c'est l'importance de « l'état d'être » de l'enseignant. Cet « état d'être » devient une condition qui permet d'instaurer un système de coopération pour arriver à créer et à maintenir un

partenariat avec les étudiants. Celui-ci peut se nommer « l'état d'être de coopération ».

L'intention derrière cet « état d'être de coopération » est un désir réel de connaître ses étudiants, de s'intéresser à eux pour leur permettre de prendre leur place en classe. Pour y arriver, l'enseignant doit d'abord bien connaître le modèle de coopération, le comprendre et créer des activités qui s'en inspirent, comme le cahier jaune d'Hélène, et qui permettent aux étudiants de jouer leur rôle et de prendre leurs responsabilités comme apprenants. Le cahier jaune permettait aux étudiants de faire des choix qui relevaient de leurs champs de compétences dès le premier cours.

L'état d'être de coopération chez l'enseignant signifie aussi l'acceptation du partage d'une partie du pouvoir, habituellement réservé à l'enseignant, maître de la classe. Ce sont les stratégies relationnelles de concertation, d'alternance et de non-ingérence qui lui permettent de laisser à l'étudiant la place qui lui revient pour qu'il puisse faire ses choix en fonction de ses besoins réels. La clarification des champs de compétences de chacun permet cette mise en place de la coopération. L'enseignant et les étudiants ont un rôle à jouer et des responsabilités qui leur sont propres. L'expression de ces responsabilités mutuelles favorise la coopération.

L'état d'être de coopération de l'enseignant se manifeste par sa façon d'entrer en relation avec ses étudiants, et ce, dès les premiers instants du début de la session. Cet « état d'être de coopération » pousse l'enseignant à vouloir connaître ses étudiants, à leur poser des questions en lien avec ce qu'il veut savoir d'eux, mais aussi en lien avec le projet du cours. Ainsi, d'un enseignant à l'autre, la stratégie et les questions peuvent varier en fonction de la personnalité de chacun. Au début du cours, le plus important est la mise en branle de cet échange, en cohérence avec sa personnalité et ce désir de réellement connaître ses étudiants.

L'état d'être de coopération est une attitude de l'enseignant. Le concept d'attitude au collégial est décrit par plusieurs auteurs (Dorais, 2009, Grisé et Trottier, 1997) ainsi que Lussier (2012). Ce dernier le définit comme étant une disposition interne qui exerce une influence sur la manière d'être et d'agir d'une personne. Cette disposition intérieure s'exprime par des comportements observables. Ceux qui se sont manifestés par cet « état d'être de coopération » au cours de cette recherche sont les suivants :

- l'écoute attentive et la patience pour attendre les réponses ou la réaction des étudiants;
- l'attention constante aux réactions des étudiants afin de pouvoir s'ajuster en fonction de la cible commune;
- l'accueil de la différence;
- la reconnaissance de la valeur de l'autre;
- la confiance dans les nombreuses facultés de l'autre;
- la capacité de questionner l'autre, de le relancer dans ses réflexions;
- le non-jugement personnel;
- la transparence du processus;
- l'enthousiasme en présence des étudiants;
- la curiosité d'explorer une meilleure stratégie d'apprentissage du moment;
- le sourire et le goût d'être là.

Ces différentes manifestations ont été observées au cours de cette recherche, mais il est arrivé à l'occasion que certaines d'entre elles n'aient pas pu être observées telles que l'écoute et la patience, particulièrement à cause des contraintes de temps. Cela a nui à la mise en place et au maintien de la relation pédagogique de coopération. Ainsi, il semble que la présence de ces manifestations soit favorable afin que l'enseignant exerce un réel partage du pouvoir avec ses étudiants.

La coopération existe en fonction des choix que font les enseignants à chaque instant en classe dans leur façon particulière d'entrer en relation avec leurs étudiants. Ils ont le choix d'utiliser l'une ou l'autre de ces attitudes. Ils ont le choix de se placer à l'écoute, d'attendre en silence, de sourire, d'être patients, d'être enthousiastes, d'être transparents. Ils ont le choix de faire confiance aux ressources des étudiants et de reconnaître la valeur de chacun ainsi que le pouvoir qu'il peut exercer en classe. En faisant le choix d'adopter ces attitudes, ils ont plus de chance de réussir la mise en place et le maintien de leur relation pédagogique de coopération.

Pour y arriver, ils doivent se donner les moyens et le temps et, pour cela, une bonne connaissance du modèle de coopération et une solide planification semblent favorables.

L'état d'être de coopération chez l'enseignante demeure essentiel. Il s'inspire des valeurs liées à la posture de coopération (St-Arnaud, 2003, Rouillier et Howden, 2010), comme la fraternité, la solidarité, la mutualité, l'entraide, la démocratie, l'engagement et le partage. Cet « état d'être de coopération » se développe graduellement, un cours à la fois, une préparation à la fois. Il se gère aussi à chaque instant en salle de classe.

En partant du principe développé par Argyris et Schön (1974, 1999) que toute action est intentionnelle, il en découle que les manifestations dégagées de l'état d'être des enseignantes sont précédées par une intention consciente ou inconsciente chez l'enseignante. Ainsi, en s'inspirant de quelques manifestations de cet « état d'être de coopération » mentionnées précédemment, il est possible de dégager ou d'extrapoler des pistes d'intentions de coopération qui peuvent favoriser la mise en place et le maintien d'une structure relationnelle de coopération. Cet exercice peut inspirer les enseignants soucieux de mettre en place cette relation pédagogique de coopération.

Le tableau V.1 illustre quelques pistes « d'intentions de coopération » qu'un enseignant pourrait choisir avant d'entrer en classe afin d'exprimer cet « état d'être de coopération ». Le cas échéant, l'enseignant écrit son intention clairement sur son plan de leçon avant d'entrer en classe pour ensuite observer en cours d'action, si ses actions s'avèrent cohérentes avec ses intentions préalables.

Tableau V.1
Pistes « d'intentions de coopération » et actions observables en classe.

Pistes d'« intentions de coopération »	Actions sous-jacentes à « l'état d'être de coopération »
Je prends le temps nécessaire pour entendre ce que les étudiants ont à me dire au sujet de... et les étudiants prennent le temps de m'écouter.	L'écoute attentive et la patience pour attendre les réponses ou la réaction des étudiants
Je reste à l'écoute, j'observe les réactions des étudiants, je réfléchis à l'effet que je produis et je m'ajuste.	L'attention constante aux réactions des étudiants afin de pouvoir s'ajuster en fonction de la cible commune
Je veux entendre ce que les étudiants ont à me dire; peu importe leur l'opinion, je reste ouverte à tout. Nous écoutons ce que chacun a à dire.	L'accueil de la différence. L'utilisation du « nous »
J'accepte de regarder l'autre tel qu'il est; je suis à l'écoute de chacun et nous nous reconnaissons mutuellement.	La reconnaissance de la valeur de l'autre
Je fais confiance à mes étudiants et je nous fais confiance comme groupe; le groupe possède des ressources que nous avons intérêt à connaître; nous nous en parlons.	La confiance aux facultés nombreuses de l'autre
Je clarifie à tout moment la situation et je demande l'opinion des étudiants.	La transparence du processus
Je communique mon plaisir d'enseigner et de découvrir qui ils sont.	L'enthousiasme en présence des étudiants, le sourire et le goût d'être là

L'avantage de clarifier l'intention sous-jacente à l'action et à la manifestation de l'attitude de coopération est de permettre à l'enseignant de bénéficier de certains indicateurs de ce qu'il devra observer pour s'autoréguler. Prenons l'exemple d'un enseignant qui désire connaître l'opinion de ses étudiants sur un sujet précis. S'il voit que l'effet qu'il produit n'est pas présent, c'est-à-dire si les étudiants ne parlent pas du sujet, il comprendra qu'il n'a pas obtenu l'effet voulu. Alors, au lieu d'en vouloir à

la passivité de ses étudiants, il pourra s'ajuster, s'autoréguler en modifiant sa stratégie, pour atteindre le résultat souhaité, afin que ses étudiants parlent du sujet mentionné. De cette manière, l'enseignant fait une analyse et il réussit à s'autoréguler en fonction de l'effet produit pour aboutir à un meilleur niveau d'efficacité.

Le développement de l'état d'être de coopération chez l'enseignant devient un passe-partout précieux, car il sert de toile de fond pour guider les intentions de l'enseignant.

L'état d'être de l'enseignant est ressorti comme une condition essentielle à la mise en place et au maintien de cette relation de coopération. Cet « état d'être » de coopération s'exprime d'abord par une écoute attentive de l'autre pour être capable d'observer adéquatement l'effet produit par les interactions, mais aussi par une capacité à tenir compte des particularités de chaque étudiant. Ainsi, prendre en considération les particularités de chacun devient une stratégie relationnelle essentielle. Cette attitude d'observation se manifeste par une présence attentive à chaque intervention venant des étudiants et par une réception et une réponse adaptées à chaque intervention. L'enseignante reste disponible à l'autre en tout temps. Ce qui semblait remarquable, lorsque les enseignantes étaient dans cet « état d'être » de coopération, était leur capacité à rester souriantes et à l'aise avec leurs groupes d'étudiants en toute circonstance. Cette aisance vient du fait qu'elles ont en main des stratégies relationnelles pour faire face à presque toutes les situations. Pour pallier à la passivité ou à la résistance pouvant apparaître chez un groupe d'étudiants, elles ont développé des stratégies de partenariat ou de concertation qui sortent les étudiants de cette passivité ou de cette résistance. Elles savent traiter les situations relationnelles en utilisant les outils offerts par l'ensemble des cinq règles de coopération proposées par St-Arnaud (1995, 2003, 2009).

Les enseignantes participant à la recherche ont compris que toutes les situations relationnelles en classe sont uniques et ne sont pas mises en scène. Aucun scénario

n'est écrit à l'avance pour les dialogues qui se présenteront pendant la période de deux ou trois heures. Elles savent que, en se plaçant à l'écoute de chacun de leurs étudiants, en étant attentives à leurs réactions et en n'ayant pas de plan relationnel déjà établi à l'avance, sinon celui de favoriser la coopération, elles peuvent essayer de modifier leur façon de faire. Ainsi, elles peuvent les amener à participer et à prendre leur place vers l'accomplissement du but commun établi ensemble au début du cours et tout au long de la session.

L'enseignante arrive en classe avec ses présupposés théoriques, avec certaines généralités sur ce que devraient penser ses étudiants ou sur la façon dont ils devraient agir. Lorsque les réactions des étudiants ne correspondent pas à ses attentes, il peut y avoir une déception de sa part et elle doit alors faire l'effort de sortir de ses généralités pour se mettre à l'écoute du particulier, de ce qui se passe ici et maintenant, au moment présent, dans la classe. Les attentes doivent donc être modérées en fonction d'une cible commune. Il ne semble pas possible avant le cours, de savoir exactement comment les interactions entre l'enseignante et les étudiants vont se vivre. Ce que l'enseignante sait, c'est qu'elle va essayer de créer une relation pédagogique de coopération en utilisant le mieux possible ses stratégies relationnelles. Cela a pour effet d'enlever énormément de pression chez les enseignantes, car elles attendent de rencontrer leur groupe avant de s'inquiéter. Elles ne peuvent pas présumer de ce qui va se passer, puisque toute situation relationnelle est unique. Par contre, à l'aide du modèle proposé par St-Arnaud (2003), l'enseignante peut amener les étudiants dans une structure de coopération et essayer de les y maintenir.

Les enseignantes, inspirées par le modèle de coopération, partent du postulat que toutes les interventions des étudiants en classe sont acceptables, puisque ceux-ci sont là pour interagir. Le rôle de l'enseignante est justement de *gérer* ces interactions et de les *mener* vers une cible commune établie ensemble.

Les enseignantes savent qu'elles ont devant elles des étudiants réels, qui ont des besoins ou des motivations qu'ils ont le droit d'exprimer. Elles savent aussi que si ces étudiants n'arrivent pas à s'exprimer ou à prendre leur place, ils décrocheront et la résistance et la passivité prendront la place de l'engagement. Le défi pour les enseignantes est de ne pas avoir de présupposés virtuels (imaginés) qu'elles pourraient éventuellement projeter sur leurs étudiants afin de modeler ainsi leurs façons d'agir.

Avec les années, les enseignantes ont pris de l'expérience avec le modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009). Elles restent ouvertes à la rencontre de leurs étudiants. La réalité est souvent différente de celle qu'elles imaginent, d'où l'importance pour elles de développer un « état d'être de coopération » qui les amène à être constamment à l'écoute de l'autre, de ses réalités au moment de la rencontre et de ses particularités. L'image de l'étudiant virtuel peut aider l'enseignante à faire sa planification, mais elle sait qu'en classe la réalité est tout autre que virtuelle.

La planification de ces enseignantes a nécessité plusieurs essais et erreurs avant qu'elle ne soit vraiment au point et qu'elle permette un échange réel. Le modèle de planification d'Hélène, par exemple, était éloquent à cet égard. L'outil qui lui a servi de guide tout au long de la session a été mis à l'épreuve plusieurs années avant d'être efficace à ce point, en ce qui concerne la mise en place et le maintien de la relation pédagogique de coopération. Cet outil, telle une carte de navigation, a servi de guide à tout le groupe, tant pour le point de départ que pour le cheminement en cours de session. Grâce à ce guide d'apprentissage, l'étudiant savait en tout temps où il se situait dans son cheminement, bénéficiait du plan de la route à suivre. Même si cette route n'était pas tout à fait la même pour tous les étudiants, certains choix restaient possibles en fonction de leurs champs de compétences respectifs et de leurs intérêts.

En cours d'action, les enseignantes se demandaient s'il y avait matière à coopération dans cette interaction. Ce n'était pas un absolu, car il était possible que la situation ne s'y prête pas. Il semble cependant que cette éventualité ait été rare pour Hélène et Jocelyne, même si elles considéraient qu'il s'agissait d'un scénario qui pouvait surgir, car selon St-Arnaud (2003 :10) « la coopération n'est pas toujours possible ». Les enseignantes savaient que c'était leur responsabilité de faire en sorte que la coopération soit présente en classe par l'utilisation des stratégies relationnelles inspirées des règles de St-Arnaud (2003). Hélène et Jocelyne essayaient, le plus possible, de prendre des décisions de façon bilatérale en impliquant l'étudiant, mais il demeure que, à quelques reprises, elles aient été mises devant l'obligation de faire un choix unilatéral. Cela semble arriver moins souvent avec l'expérience, car elles incluent de plus en plus les étudiants dans les décisions importantes.

5.3.3 Le développement du groupe-classe vers la coopération enseignant-étudiants

Au tout début de la session de cours, le groupe n'est pas encore une entité. Il est composé d'individus qui ne se connaissent pas et ont des idées ou des besoins différents. Une gestion de classe orientée vers la relation pédagogique de coopération permet au groupe de devenir optimal (St-Arnaud, 2008), c'est-à-dire un groupe qui a une direction, un but commun et une ouverture suffisante permettant de clarifier les rôles de chacun, de partager les responsabilités et d'atteindre le but commun identifié. Un groupe optimal est aussi un groupe où les échanges sont nombreux, où chacun a droit à la parole, dans les limites de son propre champ de compétence.

Un groupe devient mature lorsque chacun participe à la production et aux prises de décisions dans le respect des compétences de chacun (St-Arnaud, 2008). Le rôle de l'enseignant est de gérer les échanges, de faciliter les productions et la solidarité entre les étudiants, afin de créer des liens entre chacun et une réelle adhésion au projet commun.

Gérer les échanges veut dire donner la parole, susciter la participation et réfréner la participation en considérant le facteur temps. Ensuite, les stratégies pour faciliter les productions sont de définir les termes, de reformuler, de faire un résumé synthèse et d'explicitier. Finalement, les manières de soutenir la solidarité sont d'extérioriser les émotions, de focaliser, de faire diversion au besoin et d'objectiver. (St-Arnaud, 2008 : 119-125).

La vitalité du groupe dépend de la capacité de l'enseignant à exercer la gestion de classe de manière adéquate. L'enseignant du collégial est engagé d'abord pour sa solide formation disciplinaire. Ses tâches, par contre, relèvent de plusieurs autres compétences qui sont celles d'enseigner, de faire apprendre et d'évaluer adéquatement. À cela s'ajoute aussi une compétence relationnelle à développer en vue d'instaurer une relation pédagogique efficace.

Les stratégies pour la mise en place et le maintien de la relation pédagogique de coopération proposées dans cette thèse offrent des pistes d'intervention pour l'enseignant intéressé au développement d'un groupe optimal.

5.4 La place de l'enseignant du collégial dans la société québécoise

Enseigner au collégial constitue un privilège et représente une grande responsabilité pour les enseignants. Ceux-ci accueillent en classe de jeunes adultes à la fin de leur parcours secondaire ou juste avant leur entrée sur le marché du travail ou à l'université. Ces jeunes adultes de la génération C (Cefrio, 2011) sont de plus en plus conscients de leurs besoins. Ils ont la capacité de faire des choix et de s'engager pleinement dans leur développement personnel si la chance leur en est offerte. Ces jeunes sont l'avenir de notre société, ils sont aussi en quête d'une identité encore fragile. D'ailleurs, un élément important, qui est ressorti de cette recherche, est

l'affirmation : « choisir, c'est s'engager ». En fait, lorsqu'Hélène a donné le choix aux étudiants du type d'atelier et de la façon de l'animer, ils sont devenus très enthousiastes et engagés dans la tâche à accomplir.

Le contexte collégial et les défis qui se présentent aux enseignants sont exigeants. Les enseignants ont la responsabilité de former de jeunes adultes, tout en respectant les exigences ministérielles et institutionnelles. Les enseignants du collégial ont souvent appris « sur le tas » leurs compétences en enseignement supérieur (Lauzon, 2002).

Le Conseil supérieur de l'éducation (2008) est favorable aux innovations pédagogiques et il souhaite que des propositions de stratégies novatrices soient mises à la disposition du personnel enseignant.

Archambault et Chouinard (2009) mentionnaient l'importance de prendre en considération le facteur éducatif des interventions en classe pour prévenir les comportements inadaptés et pour savoir comment y réagir. Pour Archambault et Chouinard (2009 :17) « les enseignants qui utilisent des pratiques éducatives qui favorisent la coopération et l'engagement des élèves préviennent l'apparition de problèmes ». La présente recherche va un peu plus loin dans sa réflexion en mettant en évidence que les approches de coopération favorisent le libre-choix des individus, les amènent vers une autonomie assumée et, par le fait même, vers le bien-être du groupe.

5.5 Validité des résultats

Le savoir produit par cette recherche est intimement lié au modèle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003 et 2009). Le savoir produit est aussi rattaché au contexte de la classe au collégial, aux personnalités des enseignantes de même qu'à leur manière

d'interpréter le modèle. Au final, il s'en est dégagé une compréhension nouvelle des conditions et des stratégies nécessaires à la mise en place et au maintien d'une relation pédagogique de coopération. Il s'agit alors d'une adaptation du modèle de St-Arnaud (2003) dans un contexte pédagogique, s'appuyant sur les relations pédagogiques entre des enseignants et leurs étudiants en classe, au collégial.

La validité d'une recherche repose sur la qualité des données et la rigueur de son processus d'analyse (Stake, 2010). Plus particulièrement, en recherche qualitative, la validité repose sur des critères méthodologiques scientifiques reconnus : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (Savoie-Zajc, 2011 : 141).

Dans le cadre de cette recherche, en ce qui concerne la crédibilité, le sens attribué au phénomène de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération est corroboré par divers outils de collecte de données : l'observation directe en classe, l'enregistrement vidéo puis, l'observation indirecte de ces enregistrements vidéo, les journaux de bord des enseignants et de la chercheuse, les rencontres des trois enseignantes avec la chercheuse et, finalement, les rencontres d'autoconfrontation entre chaque enseignante et la chercheuse. L'autoconfrontation s'est d'ailleurs révélée précieuse pour donner de la crédibilité aux données, car quelquefois, il est arrivé que la chercheuse recueille des données contradictoires suite au visionnement des bandes enregistrées. Les rencontres d'autoconfrontation ont permis de clarifier les écarts observés entre les dires de l'enseignante et les faits observés par la chercheuse. Tel que mentionné par Argyris et Schön (1999), il est apparu, à quelques reprises, un écart entre ce que l'enseignante pensait avoir fait et ce qu'elle faisait réellement. Tous ces outils de collecte de données ont permis de donner une lecture signifiante à l'interprétation et de mieux comprendre la réalité de l'enseignante avec ses particularités et le contexte de ses interventions au moment de l'observation.

La chercheuse a constaté que le processus mis en place par l'enseignante présentait un volet réflexif et cognitif qu'il était difficile de saisir par l'observation en classe. Par contre, les journaux de bord et les rencontres d'autoconfrontation permettaient d'avoir accès à ces données, à la façon de penser de l'enseignante en cours d'action, à ses intentions et à ses besoins au moment de l'interaction. L'enjeu et la difficulté pour la chercheuse étaient de se rapprocher suffisamment des processus mentaux de l'enseignante et de distinguer les décisions qui l'ont amenée à interagir de telle ou telle façon en classe. Tout cela a permis une meilleure compréhension du processus en général. La chercheuse a pu se rendre compte aussi que rendre explicites les savoirs tacites construits depuis des années n'était pas nécessairement chose facile. Les différents outils de collecte de données ont tout de même permis une certaine compréhension de ce processus de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération. L'autoconfrontation permettait aux enseignantes une verbalisation de leur conscience réflexive.

Pour la chercheuse, le principal défi était de s'adapter en cours de route. Ainsi, elle a dû tenir compte du réel pour trouver un sens à partir du matériel disponible, pour comprendre ce qui se vivait en classe entre l'enseignant et ses étudiants. De plus, la notion de coopération n'est pas dans la relation enseignant-étudiants aussi naturelle qu'on puisse le penser, car celle-ci se révèle habituellement davantage une relation d'autorité du maître qui dicte les façons de faire à ses étudiants. Il appert que les enseignantes devaient très bien maîtriser le modèle de coopération pour pouvoir s'en inspirer le mieux possible, avec tous les défis que cela comportait, comme celui d'amener les étudiants à coopérer, alors que ces derniers avaient sans doute l'habitude de juste écouter les consignes, sans avoir leur mot à dire ou sans avoir à émettre une opinion. Ainsi, pour les enseignantes, susciter la coopération des étudiants était aussi un défi majeur, car les modèles de relation de coopération ne sont pas habituels en classe.

De plus, pour la chercheuse, pour conserver de la crédibilité dans ses données de recherche, tous les outils de collecte de données étaient essentiels. Les enregistrements vidéo ont permis à la chercheuse et aux enseignantes de revoir les séquences filmées pour bien distinguer et entendre les interactions entre l'enseignante et ses étudiants. Ainsi, il a été possible de ressortir les particularités essentielles à une bonne compréhension du processus de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération.

Sur le plan de la transférabilité, les descriptions présentées au chapitre précédent offrent des pistes de stratégies de mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération facilitant ainsi par là, le recours à celles-ci par un autre enseignant, désireux d'instaurer une relation pédagogique de coopération dans sa classe.

Aussi, sur le plan de la confirmation, l'ensemble du processus méthodologique a fidèlement respecté la démarche proposée au troisième chapitre. L'analyse des données a suivi les étapes proposées par Wolcott (1994) pour arriver à une riche description de chacun des cas, de leur manière d'agir en classe, de leurs intentions, des conditions et des obstacles de mise en place et de maintien de la relation pédagogique de coopération. Ensuite, les étapes de Paillé et Mucchielli (2008) ont servi à une étude plus fine des descriptions réalisée grâce à une analyse thématique à l'aide du logiciel Atlas.ti. Pour chacun des cas, un arbre thématique a permis de faire ressortir l'essentiel des stratégies, des conditions et des obstacles de la mise en place et du maintien de la relation pédagogique de coopération : le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation.

5.5.1 Les limites d'une étude multicas

Une première limite à cette étude multicas est liée à l'incapacité d'une présence continue en classe pendant toute la session pour avoir accès à toutes les interactions entre l'enseignant et ses étudiants. Une deuxième limite touche à la difficulté d'avoir accès aux pensées discursives de l'enseignante en cours d'interaction, à ses intentions, à ses motivations et à ses besoins pour mieux comprendre ses choix de stratégie relationnelle. Les différents outils méthodologiques proposés ont pallié en partie à ces limites. Par contre, compte tenu de la complexité des composantes de l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants, force est de reconnaître que cette étude multicas ne peut avoir tout observé et être complète.

Une troisième limite porte sur l'interprétation par l'enseignant ou la chercheuse des éléments observés (Creswell, 1997). Les séances d'autoconfrontation ont permis de faire ressortir les écarts qui pouvaient se présenter entre les données de l'enseignante et ceux de la chercheuse et d'en tenir compte aux étapes de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

En résumé, le présent chapitre de discussion justifie la pertinence du choix du modèle de relation pédagogique de coopération proposé par Saint-Arnaud afin de répondre aux nombreux défis relationnels de la tâche de l'enseignant au collégial, parfois pris au dépourvu pour faire face aux réalités actuelles des jeunes de la génération C (Cefrio, 2009) ainsi qu'aux formes de pouvoir dans la classe (Fonvieille, 1999; Go, 2007).

Bien que ce modèle soit complexe et pas nécessairement facile à utiliser, certaines stratégies peuvent inspirer les enseignants qui sont prêts à mettre le temps et à prendre les moyens nécessaires à sa mise en place et à son maintien.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Les enseignants du collégial vivent une réalité complexe. Engagés à partir de leur solide formation disciplinaire, ils ont une compétence professionnelle reconnue, mais leur tâche concerne un autre domaine, soit celui de l'enseignement. La tâche de l'enseignant (CNPC-FNEEQ, 2011, p. 189) comprend toutes les activités inhérentes à l'enseignement, par exemple la préparation d'un plan d'études, la prestation de cours ou l'encadrement des étudiants.

Aujourd'hui, l'univers virtuel dans lequel baignent les étudiants a modifié les relations sociales en classe (Cefrio, 2011). Les enseignants se sentent parfois dépassés par les difficultés relationnelles qu'ils rencontrent en classe. Le modèle d'interaction professionnelle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) est proposé à l'enseignant pour l'aider à prendre conscience de ses modes d'interaction en classe et à surmonter l'incertitude au sujet de son agir professionnel. Ce modèle d'interaction permet à l'enseignant de créer des ponts entre ces réalités communicationnelles divergentes et de demeurer en communication avec ses étudiants.

Trois enseignantes ont participé à la présente recherche multicas. Elles se sont inspirées du modèle de coopération de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) pour mettre en place et maintenir une relation pédagogique de coopération. Cette étude multicas a permis de mettre en lumière les conditions et les stratégies de mise en place et de maintien de cette relation pédagogique de coopération en classe au collégial.

Le concept de coopération en général est assez connu de tous, mais le modèle d'interaction professionnelle de coopération de St-Arnaud (2003, p. 9) qui « désigne un type particulier de relation qui s'est avéré être une source de grande efficacité professionnelle » l'est moins.

En classe, ce modèle se réfère à la relation pédagogique de coopération que l'enseignant prend la responsabilité d'instaurer et de maintenir. La mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération s'inscrivent dans une perspective humaniste et communicative, en toile de fond, une intention de tenir compte des particularités des autres pour favoriser leur libre-choix et leur autonomie. Les valeurs humanistes véhiculées par cette relation pédagogique de coopération respectueuse encouragent le développement chez l'étudiant de « sa pensée critique et une attitude citoyenne aux antipodes de la docilité conformiste. » (Claret, 2014, p. 15).

Le maintien de cette relation pédagogique de coopération semble possible, mais il nécessite la mobilisation de stratégies particulières pour qu'il y ait un réel dialogue entre l'enseignant et les étudiants ainsi qu'une reconnaissance mutuelle des compétences de chacun à l'égard du projet pédagogique. En réalité, l'enseignant reste vigilant et conscient de la relation pédagogique jusqu'au dernier cours, afin de la maintenir en mode de coopération, car des obstacles relationnels peuvent surgir à tout moment et faire glisser le climat de coopération vers un climat de passivité et de résistance. Une grande force qui ressort de cette relation pédagogique de coopération est la notion de « Respect » que porte l'enseignant envers ses étudiants et qu'il réussit à instaurer et à maintenir dans la salle de classe : respect de chacun, respect de la différence et respect du but commun.

Le modèle de St-Arnaud (1995, 2003, 2009) est basé sur l'approche humaniste et, de ce simple fait, chaque personne engagée dans la relation pédagogique est considérée

comme un être unique, digne d'intérêt, ayant son mot à dire dans la construction de la relation, peu importe que celle-ci soit pédagogique, professionnelle ou sociale.

Le courant humaniste est présent dans la littérature depuis la Grèce antique. Selon Gauthier et Tardif (2005, p.19), « l'humanisme place l'homme au centre du discours, de la culture, pour en faire le sujet, moteur même de la connaissance ». Pour Carl Rogers (1972), grand chercheur de la psychologie humaniste, l'enseignant est avant tout un « facilitateur » qui soutient l'apprentissage dans un climat de liberté.

C'est ce que propose cette thèse sur la relation pédagogique de coopération. Dans la classe, il n'y a plus de relation maître-élève au sens traditionnel, mais plutôt l'établissement d'un partenariat et d'une coopération entre des personnes avec des pouvoirs et des expertises différents. Elles peuvent toutes, de cette façon, contribuer à la compréhension et à la construction d'un savoir. Inspirée du courant humaniste, la relation pédagogique de coopération repose sur un choix délibéré à partir de l'intérêt de chacun. L'étudiant de même que l'enseignant consentent librement à la construction de la relation. Chacun fait un choix conscient envers lequel il s'engage. Ainsi, la définition des rôles et les attentes de chacun s'expriment et les personnes s'adaptent les unes aux autres au début et tout au long de la session.

Retombées scientifiques de cette recherche

Une première retombée que propose cette thèse est la définition du concept de relation pédagogique de coopération qui n'est pas documentée dans la littérature en éducation. À l'issue de cette recherche, la définition de la relation pédagogique de coopération est :

un ensemble cohérent d'intentions et d'actions entreprises par l'enseignant pour structurer sa relation avec ses étudiants et pour entamer un dialogue qui vise la

conclusion d'une entente sur un but commun et la satisfaction de chacun dans le respect du partage des ressources disponibles et de la mise en valeur de leurs compétences.

Une deuxième retombée scientifique consiste en une meilleure connaissance de l'effet de « l'état d'être de coopération » de l'enseignant sur la mise en place et sur le maintien de la relation pédagogique de coopération. Cette attitude essentielle lui permet de mettre en place une structure relationnelle « côte à côte », pour être à l'écoute de ses étudiants et de tout ce qui se passe en classe, pour être attentif aux forces des étudiants ainsi que pour les accompagner dans les *choix* qu'ils ont à faire et dans leurs efforts d'engagement vis-à-vis de leur processus d'apprentissage, car « choisir, c'est s'engager ».

L'état d'être de coopération chez l'enseignant implique aussi son acceptation de partager une partie du pouvoir qui lui est attribué par sa fonction. Ainsi, il laissera à l'étudiant la place qui lui revient et qui lui donnera l'espace nécessaire à son émancipation dans son projet pédagogique. L'état d'être de coopération et les stratégies de coopération mises en place offrent l'opportunité à l'enseignant et à ses étudiants de s'influencer mutuellement. Elles créent un contexte, un climat de confiance favorable au développement de l'autonomie de l'étudiant et au bien-être en classe. Enfin, elles lui permettent également de développer ses compétences relationnelles.

Une troisième retombée scientifique est la confirmation de l'importance de l'élément du savoir dans le triangle pédagogique (enseignement, apprentissage et formation) d'Houssaye (2007). En effet, il est apparu clairement au cours de la recherche que, sans l'introduction d'un élément du savoir dans la mise en place d'une relation pédagogique de coopération, celle-ci demeurerait fragile et nécessitait davantage d'effort de la part de l'enseignant pour la voir apparaître ou pour la maintenir. Plutôt

que de considérer l'élément du savoir comme un faux tiers dans le triangle pédagogique, comme le mentionnait Boumard (2011, p. 49), le savoir est plutôt un élément essentiel de la relation pédagogique, car il donne tout son sens à l'établissement d'un partenariat entre l'enseignant et son groupe d'étudiants.

Une quatrième retombée scientifique est une meilleure connaissance et l'utilisation des trois clés relationnelles comme stratégie d'intervention par l'enseignant pour clarifier certains éléments avec ses étudiants au besoin. Ainsi, la première clé propose à l'enseignant de faire un état de situation, de laisser chacun s'exprimer, lorsque c'est possible, sur une situation qui ne se passe pas bien ou sur une situation à clarifier. Ensuite, la deuxième clé propose à l'enseignant de vérifier le but commun et finalement, la troisième clé propose de discuter des manières d'y arriver, des ressources à mobiliser ou des rôles à se donner ensemble pour atteindre la cible commune. Ces trois clés relationnelles deviennent des pistes d'intervention accessibles en tout temps par l'enseignant qui veut, soit se sortir d'une impasse relationnelle avec son groupe d'étudiants ou, tout simplement, bien structurer sa stratégie de concertation. Ces trois clés relationnelles constituent aussi de bons outils de gestion de classe lorsque l'intention de l'enseignant est de favoriser la coopération et le partenariat avec ses étudiants.

Une dernière retombée scientifique contribue à enrichir les réflexions de Tardif, Borges et Malo sur le « virage réflexif en éducation, 30 ans après Schön » (2012, p. 7). La thèse de Schön (1983) soutient qu'un professionnel qui vit, comme un enseignant, en interaction constante avec des individus, ne peut avoir des gestes relationnels techniques appris par cœur, puisque chaque situation d'interaction humaine se révèle singulière et se modifie à chaque instant. Ainsi, chaque situation d'interaction exige de la part de l'enseignant d'être attentif et de réfléchir dans et sur l'action. La critique qui est souvent formulée face à la thèse de Schön (Tardif, 2012, p. 52) est que « l'on sait que le praticien réflexif réfléchit forcément à sa pratique, sur sa

pratique, dans sa pratique, mais quels sont les contenus de ses réflexions et sur quoi portent-elles exactement? » Les résultats de la présente recherche offrent plusieurs pistes de réflexion d'abord sur la formulation de l'intention de l'enseignant avant d'entrer en classe, ensuite concernant l'observation de l'effet qu'il produit sur ses étudiants, sur ses mécanismes d'autorégulation et, enfin, sur ses stratégies de coopération : de partenariat, de concertation, de communication en alternance, de non-ingérence et de responsabilisation. Les différentes composantes de la relation pédagogique de coopération mentionnées dans cette thèse deviennent des éléments essentiels pour donner plus de substance aux réflexions de l'enseignant dans sa manière de réfléchir à sa pratique dans et sur l'action.

Retombées pratiques de cette recherche

Les programmes de formation du personnel enseignant au collégial et les projets d'insertion professionnelle du personnel enseignant peuvent s'inspirer de cette recherche pour enrichir les activités de formation sur les thèmes en lien, dans le référentiel de compétences, avec la compétence qui traite de la coopération ou pour les compétences dites « orphelines » qui se révèlent plus générales et relationnelles (Ramel et Curchod-Ruedi, 2010, p. 56).

Les résultats de cette recherche peuvent aussi inspirer le curriculum de formation des enseignants qui abordent la gestion de classe, la réflexion en cours d'action ou l'autorégulation. Plusieurs exercices pratiques de formation peuvent s'inspirer des stratégies proposées dans le cadre de cette thèse. Aussi, les résultats peuvent enrichir les discussions ou les réflexions sur les projets d'aide à la réussite ou les mesures d'accompagnement pour les clientèles aux dynamiques particulières.

De plus, des communautés d'apprentissage (CAP) pourraient voir le jour dans les collèges entre enseignants pour discuter des éléments de la relation pédagogique de

coopération, des modes d'autorégulation, des stratégies de la mise en place et du maintien des cinq règles de coopération en classe : le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation.

Des groupes de discussion pourraient aussi inclure des étudiants dans la réflexion sur la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération en classe au collégial. La participation des étudiants à ces groupes de discussion apporterait plusieurs nuances aux propos.

D'autres groupes de discussion peuvent aussi impliquer des professionnels et aussi des adjoints à la direction des études. Le modèle d'interaction professionnelle de coopération expérimenté dans cette recherche pourrait aussi être utilisé pour la gestion des réunions. Par exemple, les trois clés relationnelles peuvent s'appliquer dans un petit groupe en réunion, pourvu que l'animateur les connaisse suffisamment.

Les résultats de cette recherche démontrent que la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération représentent assurément une avenue fort prometteuse pour l'ensemble du personnel enseignant au collégial. L'enseignant qui prend le temps de bien connaître et d'expérimenter les stratégies de coopération proposées dans cette thèse, qui formule ses intentions et s'imprègne de cet état d'être de coopération, se dote d'outils relationnels pertinents et novateurs bonifiant sa compétence relationnelle et son identité professionnelle d'enseignant au collégial. Voilà un beau défi d'insertion et de développement professionnels!

Perspectives futures de recherche

Plusieurs questions émergent à la lecture de cette recherche. D'abord, le point de vue des étudiants n'ayant pas été étudié au cours de cette recherche, que pensent ces derniers de cette relation pédagogique de coopération?

Une autre retombée sociale qui aurait intérêt à faire l'objet d'une étude spécifique est l'effet de la mise en place d'une relation pédagogique de coopération sur le développement social de l'étudiant, sur sa capacité à devenir partenaire de ses collègues et à se concerter pour arriver à des décisions établies en commun. Est-ce qu'il peut exister un transfert entre la relation pédagogique de coopération en classe et la capacité de l'étudiant à prendre sa place en société, non seulement en classe, mais aussi dans ses relations sociales? De quelle manière la relation pédagogique de coopération favorise-t-elle le développement de sa pensée critique et de son émancipation? Par exemple, en assemblée étudiante, l'étudiant est-il conscient qu'il a sa place et que son opinion compte?

Subséquemment, il y aurait un lien à faire entre la relation pédagogique de coopération en classe et le concept de coopération dans les relations sociales en général. Mendell (2015) mentionnait : « au Québec, nous avons une façon particulière de dialoguer et de nous concerter qui est précieuse... puisque ça marche ! » Cette manière de communiquer qui favorise le partenariat, la concertation et la responsabilisation a intérêt à être mise en valeur et à être enseignée. Le secteur collégial constitue un lieu privilégié pour faire vivre à la clientèle, principalement composée de jeunes adultes, les avantages pour eux-mêmes et pour le bien commun de se placer dans une structure relationnelle de coopération.

Le travail en coopération, la mise en commun des ressources et le partage du pouvoir dans le respect du bien commun n'ont pas toujours bonne presse, mais ces pistes de recherche futures sont encourageantes, voire inspirantes, pour une éducation émancipatrice « capable de donner une chance égale à tous de s'épanouir en tant qu'être humain selon ses inclinations personnelles et de prendre part à la vie collective. » (Arpin-Simonetti, 2014, p. 13)

APPENDICE A

ÉVOLUTION DES DIFFÉRENTES MANIÈRES DE CRÉER UNE RELATION ENTRE L'ENSEIGNANT ET SES ÉTUDIANTS OU, SELON LES ÉPOQUES, ENTRE LE MAÎTRE ET SES DISCIPLES

(Gauthier et Tardif, 2005; Weigan et Hess, 2007).

Époque	Courant	Penseurs	Les différentes manières de créer une relation
Antiquité	<i>L'enseignant</i>	Socrate (470-399 avant notre ère)	Éducation sophistiquée chez l'adulte : l'activité éducative est une activité discursive d'interaction langagière où s'appliquent le savoir-penser et le savoir-parler.
		Platon (428-348 avant notre ère)	Processus d'apprentissage débutant dès l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Le mythe de la caverne de Platon démontre que l'apprentissage est un long processus, nécessitant des efforts et basé sur le mérite (méritocratique). Le savant parle en premier; l'accent est mis sur la connaissance à transmettre.
		Aristote (335 avant notre ère)	L'interaction vue comme un rapport « moyen – fin ». Le maître est la personne compétente qui parle, car elle possède le savoir à transmettre.
		Saint Augustin (354-430)	Il se voit comme un maître de rhétorique et s'offusque de constater que les étudiants sont bruyants et ne s'intéressent pas à ses cours.
Moyen Âge	<i>L'école</i>	La chute de l'Empire romain d'Occident, Charlemagne (742-814)	Le christianisme donne naissance à l'école, l'Église jouera un rôle important d'unification, persuadée que la religion chrétienne doit être enseignée. L'école devient le milieu moral <i>organisé</i> et le but commun des maîtres de l'école est de convertir en conciliant la raison et la foi (la scolastique : mouvement intellectuel entre les XII ^e et XIV ^e siècles). L'éducateur est encore le maître qui parle sans laisser de place au dialogue.

Époque	Courant	Penseurs	Les différentes manières de créer une relation
La Renaissance	<i>L'éducation humaniste</i>	Rabelais (1483-1553) Érasme (1466-1536)	C'est l'époque des grandes découvertes : des Amériques, par Christophe Colomb et Cartier; la place de la Terre dans l'Univers et l'imprimerie. C'est la naissance d'un Nouveau Monde proposant une représentation nouvelle de l'Univers, maintenant infini, ce qui engendre une réflexion de fond sur la place de l'homme. La liberté de l'Homme, les valeurs spirituelles et le bonheur de l'Antiquité sont retrouvés et rayonnent jusqu'à la fin du XVI ^e siècle. L'action du maître, en éducation, n'est pas balisée par un cadre figé. Celui-ci a une attitude bienveillante et l'étude alterne avec les jeux littéraires ou sportifs.
Du XVII ^e siècle à aujourd'hui	La pédagogie traditionnelle	À partir du XVII ^e siècle, l'enseignement nécessite désormais tout un dispositif pédagogique : la classe dédiée, la connaissance des particularités des groupes d'âge, la formation des maîtres.	
		Les Jésuites (1700)	Longtemps, les interactions n'ont été que didactiques, centrées sur la discipline tenant pour acquis que l'apprentissage reposait sur le message à transmettre, à partir du maître qui expose son sujet et l'étudiant qui écoute. Cette pédagogie traditionnelle est encore très présente dans nos institutions d'enseignement.
		Charles Demia (1637-1689) et Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719)	L'école est vue comme un moyen d'occuper les enfants pauvres, de les instruire sans se préoccuper des modes d'interaction.
Du XVII ^e siècle à aujourd'hui	La pédagogie nouvelle	Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	Les modes d'interaction sont pris en considération; la relation commence à devenir le point central des préoccupations de l'enseignant, notamment la construction du sujet étudiant comme un des facteurs déterminants de cette relation. Cette époque commence à s'intéresser aux types de relations qui s'instaurent entre les adultes et les enfants, en ne traitant pas l'enfant comme un moyen, mais comme une fin fondée sur la nature précieuse et unique de chaque individu en devenir. C'est l'arrivée de « l'éducation nouvelle » basée sur l'importance de rendre actif l'étudiant dans son processus d'apprentissage, pour permettre à l'enfant de déployer tous les dons reçus à la naissance. Le maître est davantage au service de l'étudiant.
		John Dewey (1859-1952)	Ce philosophe estime que les connaissances doivent toujours s'enraciner dans l'expérience et l'action de la personne.
		Maria Montessori (1870-1952)	Dans le prolongement de Rousseau, pour Montessori, « l'éducation est l'aide à la vie » (Dubuc, 2005), avec, comme principe de base, celui de suivre l'enfant, de l'aider à faire par lui-même en respectant ses périodes de développement et en contrôlant son environnement en conséquence (Montessori, 2004). Le maître est, en quelque sorte, au service de l'enfant, libre de ses choix.

Époque	Courant	Penseurs	Les différentes manières de créer une relation
		L'école de Sommerhill, fondée en 1920 par Alexander S.. Neill (1883-1973)	Dans le prolongement de Rousseau, la liberté de l'enfant n'a, en théorie, aucune limite, l'enfant vit à son rythme : aucun contrôle de l'environnement de l'enfant. Cette approche perçoit que la société existante a des idéaux qui étouffent l'expression de la vie.
		Célestin Freinet (1896-1966)	Freinet construit une école populaire en 1933, active, concrète et fondée sur l'observation de la réalité sociale. Sur le plan de la relation pédagogique, le maître prend une posture d'intervenant lorsque l'enfant a besoin de lui. Il s'agit d'une pédagogie de la participation et de la coopération, où l'enfant participe à l'organisation du travail scolaire. Il est en opposition avec les institutions nationales et locales, lesquelles n'acceptent pas les innovations qui les remettent en cause.
		Carl Rogers (1902-1987)	De la psychologie humaniste où l'enseignant est un facilitateur, Rogers contribue à la mise en œuvre d'un projet d'enseignement non directif (Simard, 2005). Il est un défenseur de la liberté et de la démocratie dans les institutions d'enseignement.
		Paolo Freire (1921-1997)	Freire préconise une approche qui rend la personne plus consciente et la libère. Dans une perspective démocratique, l'éducation doit se réaliser avec la personne. Pour obtenir un tel fonctionnement, il faut qu'étudiants et enseignants s'engagent, collaborent, participent, prennent des décisions et soient, en ce qui a trait à l'éducation, responsables tant socialement que politiquement. Tout problème pédagogique doit refléter les problèmes réels vécus par les étudiants.

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ENSEIGNANTS

Titre du projet de recherche : La mise en œuvre d'une relation pédagogique de coopération, en classe de niveau collégial.

Nom de la chercheuse : St-Germain Martine, Conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais.

Commanditaires : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et Cégep de l'Outaouais.

Le formulaire de consentement qui vous a été remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de bien comprendre toutes les informations.

Ce projet de recherche a pour but d'étudier la mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération en classe sur une période de 15 semaines. Votre implication est décrite dans le projet présenté.

Votre participation est volontaire. **Cela signifie que vous êtes libre de participer ou non au projet et de cesser à tout moment votre participation, sans aucun préjudice.** Les rencontres et entretiens enregistrés numériquement ou sur vidéo et toutes les réponses fournies demeureront confidentielles : seules les personnes autorisées – assistantes de recherche et chercheuses – auront accès aux données ; aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de la recherche, ceci afin de préserver l'anonymat des répondantes et des répondants. Les documents seront conservés dans un local verrouillé à accès limité pendant 5 ans pour ensuite être détruits. Le participant quittant la recherche laisse les données enregistrées accessibles à la recherche.

Risques encourus par les participantes et participants

Les risques liés à la participation sont pratiquement inexistantes puisque la participation à la recherche est entièrement volontaire. Cependant, il peut y avoir émergence de malaises au cours des entretiens. Aussi, dans le cadre de la démarche, la chercheuse demandera aux participants de ne pas dévoiler les propos tenus lors de ces rencontres. De plus, lors des entretiens chaque participant est entièrement libre de répondre ou de ne pas répondre aux questions posées.

Le Comité d'éthique du cégep de l'Outaouais ainsi que celui de l'Université du Québec en Outaouais auront approuvé ce protocole avant le début de la recherche.

Pour tout renseignement sur ce projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Madame Martine St-Germain
 Chercheuse PAREA
 Conseillère pédagogique
 Cégep de l'Outaouais
 819-770-4012 poste 2227

Je consens à participer à cette recherche et à être enregistré

OUI _____ NON _____

_____	_____	_____
Nom de la participante	Signature	Date
_____	_____	_____
Nom de la chercheuse	Signature	Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ÉTUDIANTS

Titre du projet de recherche : La mise en œuvre d'une relation pédagogique de coopération, en classe de niveau collégial.

Nom de la chercheuse : St-Germain Martine, Conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais.

Commanditaires : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et Cégep de l'Outaouais.

Le formulaire de consentement qui vous a été remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de bien comprendre toutes les informations.

Ce projet de recherche a pour but d'étudier la mise en place et de maintien d'une relation pédagogique de coopération en classe sur une période de 15 semaines. Votre implication est décrite dans le projet présenté.

Votre participation est volontaire. **Cela signifie que vous êtes libre de participer ou non au projet et de cesser à tout moment votre participation, sans aucun préjudice.** Trois rencontres avec votre groupe classe seront enregistrées dans le but d'étudier la façon dont l'enseignante entre en relation avec vous. Vous n'êtes pas ciblés directement par cette étude. Tous les documents audiovisuels demeureront confidentiels : seules les personnes autorisées – assistantes de recherche et chercheuses – auront accès aux données ; aucun renseignement nominatif ne figurera sur les documents de la recherche, ceci afin de préserver l'anonymat des répondantes et des répondants. Les documents seront conservés dans un local verrouillé à accès limité pendant 5 ans pour ensuite être détruits. Le participant quittant la recherche laisse les données enregistrées accessibles à la recherche.

Risques encourus par les participantes et participants

Les risques liés à la participation sont pratiquement inexistants puisque la participation à la recherche est entièrement volontaire. Cependant, il peut y avoir émergence de malaises au cours des entretiens. Cependant, dans le cadre de la démarche, la chercheuse demandera aux participants de ne pas dévoiler les propos tenus lors de ces rencontres. Aussi, lors des entretiens chaque participant est entièrement libre de répondre ou de ne pas répondre aux questions posées.

Le Comité d'éthique du cégep de l'Outaouais ainsi que celui de l'Université du Québec en Outaouais auront approuvé ce protocole avant le début de la recherche.

Pour tout renseignement sur ce projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Madame Martine St-Germain
 Chercheuse PAREA
 Conseillère pédagogique
 Cégep de l'Outaouais
 819-770-4012 poste 2227

Je consens à participer à cette recherche et à être enregistré

OUI _____ NON _____

_____	_____	_____
Nom de la participante	Signature	Date
_____	_____	_____
Nom de la chercheuse	Signature	Date

Description des situations d'interaction observées qui seront notées en termes d'épisodes qui reflètent la mise en place et le maintien d'un ou de plusieurs éléments de la structure de coopération comme la définit St-Arnaud (partenariat, concertation, non-ingérence, alternance ou responsabilisation).

Des marqueurs en lien avec les définitions des cinq règles de la coopération identifient l'ouverture, la phase intermédiaire et la fermeture de chaque épisode.

Heure : représente l'heure au moment où l'enseignante change son mode d'interaction, par exemple lorsque l'enseignante passe du Partenariat (P) à la Concertation (C). Ceci permet de mieux repérer cet épisode lors du visionnement de l'enregistrement vidéo.

Règle : identification de la règle appliquée : P- partenariat C- concertation, NI- Non-ingérence et R- responsabilisation. La règle de l'alternance sera codée dans la colonne de la communication.

Code de Communication : les codes de l'alternance (A) seront identifiés dans une colonne à part : F (facilitation), r (réception), Ic (information sur le contenu), Er (entretien de la relation).

Manifestations : action de l'enseignante, verbale ou non verbale. On peut aussi signifier l'effet chez les étudiants ou l'étudiant si pertinent, par exemple si cela permet de voir l'effet produit chez les étudiants ou un effet rebond chez l'enseignante.

No. Vidéo : représente le petit numéro de la séquence enregistrée, indique le début et la fin de l'épisode discuté ou manifesté.

Règle : identification de la règle appliquée : P- partenariat C- concertation, NI- Non-ingérence et R- responsabilisation. La règle de l'alternance sera codée dans la colonne de la communication.

Code de Communication : les codes communication de l'alternance (A) seront identifiés dans une colonne à part : F (facilitation), r (réception), Ic (information sur le contenu), Er (entretien de la relation).

Manifestation : action de l'enseignante, verbale ou non verbale. On peut aussi signifier l'effet chez les étudiants ou l'étudiant si pertinent, par exemple si cela permet de voir l'effet produit chez les étudiants ou un effet rebond chez l'enseignante.

L'intention, l'autorégulation : expression des intentions de l'enseignante, préalable ou en cours d'action, par exemple : y a-t-il eu autorégulation, de quelle manière?

Besoin ressenti : l'expression du besoin qui a motivé le geste ou la parole, par exemple : y avait-il un besoin à ce moment-là : de bien-être, de sécurité, de considération, de compétence, de cohérence? Expliquer le besoin et l'action qui en résulte.

Pensées discursives : y avait-il d'autres pensées qui habitaient l'enseignante au moment de l'action? Que se disait-elle dans sa tête? Faire expliciter le contenu de sa conscience réflexive en vous appuyant sur les traces de votre activité enregistrée...

APPENDICE E

JOURNAL DE BORD

(Nom) _____ Date : _____

DESCRIPTION

La situation vécue de mise en place ou de maintien d'une structure de coopération

- partenariat
- concertation
- alternance
- non-ingérence
- responsabilisation

Je décris la ou les situations qui me frappent ou me semblent importantes.

Mes intentions préalables, ma préparation (si pertinente), mes choix d'intervention, les stratégies relationnelles utilisées ou les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les ressources didactiques et les contenus de la matière (si pertinents), mon « état d'être » (vert, jaune ou rouge), mes intentions, mes modes d'autorégulation (face à la réaction des étudiants).

Je classe ces informations en les identifiant et en les nommant.

ANALYSE

J'explique pourquoi ces observations m'ont frappée ou m'ont semblé importantes en trouvant leur signification.

Décomposition de la situation et liens entre diverses situations semblables et avec la théorie. Récurrence de cette situation. Intuitions préliminaires concernant certaines hypothèses. Questions émergentes. Quels sont les forces et les éléments à améliorer relativement à ma pratique.

J'établis des liens avec les pratiques ou les théories de la coopération, en me documentant sur des questions ou des hypothèses soulevées à propos des points forts et des éléments à améliorer; en faisant des lectures ou en révisant le modèle; en discutant avec les collègues.

SYNTHÈSE

À la suite de plusieurs épisodes semblables, faire une synthèse d'un mode d'intervention récurrent qui favorise la coopération.

Quels sont les points forts que je veux conserver et pourquoi?

Comment vais-je les intégrer dans ma pratique?

Pourquoi changer ma pratique?

Quelles seront les conséquences de mes décisions, tant sur moi que sur les étudiants?

Comment vais-je m'y prendre pour les mettre en pratique, vers un agir expérimenté?

Je réfléchis quant à ma posture de coopération.

APPENDICE F

AFFICHE – LE RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

UNE RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION, EN CLASSE, AU COLLÉGIAL

Martine St-Germain, conseillère pédagogique, chercheuse au cégep de l'Outaouais, doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais,
Dirigée par Jacques Chevrier et Lorraine Savoie-Zajc de l'Université du Québec en Outaouais.



QUESTION DE RECHERCHE

Comment se développe et se maintient, en classe, une relation pédagogique de coopération par des enseignants du collégial ayant reçu une formation sur l'interaction professionnelle selon le modèle de coopération de St-Arnaud (2003) et qui tentent de l'appliquer?

Stratégies de coopération



Partenariat

Établit le but commun, utilise les mots « ensemble, nous », clarifie les champs de compétences respectifs

Concertation

Entretient la relation ; structure la rencontre, les règles du jeu, les rôles et les intentions de chacun, sollicite la permission avant de s'opposer

Alternance

Utilise les canaux de communication : réception, facilitation, entretien de la relation, information sur le contenu ; emploie le décodage empathique : perception des faits, des idées, de l'intention

Non-ingérence

Reconnaît le pouvoir qu'il exerce et celui qui appartient à l'autre

Responsabilisation

S'abstient de formuler des jugements de valeur propres à l'ingérence ; favorise les choix éclairés, stimule la mobilisation des ressources et respecte les besoins

L'enseignant qui applique les cinq règles de coopération suivantes :

POURQUOI S'INTÉRESSER AUX MODES D'INTERACTION DE L'ENSEIGNANT?

L'engagement de l'étudiant en classe et son implication sont liés à la façon d'interagir de l'enseignant (Altet, 2002 ; Bru, 2007 ; Tardif et Lessard, 2000)

L'interaction en salle de classe est un phénomène complexe, qui tient par un subtil équilibre d'accords et de désaccords, de transactions, de négociations, de compromis et d'ajustements entre les acteurs.

invite ses apprenants à développer leur autonomie et leur engagement vers la réussite



MÉTHODOLOGIE

Étude multicas : enseignantes déjà formées aux cinq règles de coopération et qui les appliquent en classe

Observation en classe, vidéo, autoconfrontations (simple et croisée), journaux de bord

Conditions de mise en place

1. L'état d'être de coopération de l'enseignant : et sa capacité à adopter une posture humaniste de coopération, d'ouverture à l'autre et à sa différence.
2. L'importance de la négociation du but commun dès le premier cours pour que chacun trouve un sens à l'activité éducative.
3. L'utilisation des trois clés relationnelles pour mettre en place et maintenir la concertation.
4. La capacité de l'enseignant à s'autoréguler en cours d'action pour rester dans une posture de coopération.
5. La reconnaissance, pour l'enseignant, des limites de son pouvoir et de celui de ses étudiants.

Remerciements

Recherche réalisée avec l'appui du cégep de l'Outaouais
Recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche en enseignement et apprentissage du Ministère de l'éducation des loisirs et des sports (PAREA)
Martine.st-germain@cegepoutaouais.qc.ca

APPENDICE G

EXTRAIT DU CAHIER JAUNE D'HÉLÈNE,
OUTIL DE COOPÉRATION

L'outil de coopération d'Hélène comprend près de 100 pages, il est disponible sur demande à l'auteur de ce rapport.

Section I Grammaire

<i>Atelier 1 ...</i>	
<i>L'accord des participes passés seuls et avec être.....</i>	<i>4</i>
<i>Atelier 2 ...</i>	
<i>Participe avec Avoir.....</i>	<i>9</i>
<i>Atelier 3 ...</i>	
<i>Le participe passé suivi d'un infinitif et avec l'auxiliaire avoir</i>	<i>14</i>
<i>Ainsi de suite, pour les ateliers 4 à 13.....</i>	

Section II La rédaction

<i>Grille de lecture</i>	<i>67</i>
<i>Test de lecture</i>	
<i>Démarche à suivre : paragraphe de développement</i>	
<i>Exercices lors de la rédaction du paragraphe de développement</i>	
<i>Les transitions.....</i>	<i>82</i>
<i>Grille de corrections du paragraphe de développement</i>	
<i>(activité synthèse).....</i>	<i>91</i>
<i>Code de correction.....</i>	<i>92</i>

Les dernières pages du cahier comprennent le plan de cours.

Un petit numéro entre 1 et 5 est inscrit à la mine sur chaque cahier, il servira à une activité lors du premier cours.

APPENDICE G Suite...



PRÉSENTATION DES ATELIERS

ATELIERS	DESCRIPTION	PAGE
Ateliers 1 à 4	Les participes passés	4
Ateliers 5 et 6	L'accord du verbe avec son sujet	21
Ateliers 7 et 8	Les homophones, adj. verbal et part. présent	26
Atelier 9	Règles de tout, même, quelque, tel, demi et possible	42
Atelier 10	Les nombres et les couleurs	54
Atelier 11	La ponctuation	57
Atelier 12	Correction d'un texte	60
Atelier 13	La classification des mots	63

Choisissez votre atelier : _____

RÉFÉRENCES

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia S., et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités*. Montréal : Chenelière.
- Adler, R.B. et Towne, N. (2005). *Communication et Interactions* (3^e Édition) Adaptation de Looking Out/Looking In. Montréal : Beauchemin, Chenelière Éducation.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et étudiants en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 107, 36-50.
- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2007). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J. Houssaye (dir), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p.89-102). Issy-les-Moulineaux France : ESF.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction - L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Arcand, D. (2014). *L'apprentissage coopératif*. Québec : Université Laval.
http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Argyris, C. et Schön, A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. Californie : Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle, comment accroître l'efficacité?* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Arpin-Simonetti, E. (2014). Dossier-Pour une éducation émancipatrice. *Relations : Pour qui veut une société juste pour une éducation émancipatrice*, 774, 12-13.

- Auerbach, C.-F. et Silverstein L.-B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. New York : University Press.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *La motivation scolaire : plans d'interventions*. Rapport de recherche. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barbier, J.-M., et Durand, M. (2003). L'analyse de l'activité, approche située. *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Baril, A. et Daoust, J.-Y. (1989). *Aide aux étudiants dans leur cheminement scolaire*. Rapport de recherche. Joliette : Cégep Joliette-De Lanaudière.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Baumgartner, E. et Ménard, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Livre de poche.
- Bessoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les étudiants de CP? *Revue Française de pédagogie*, 93, 17-26.
- Blais, M. et Martineau, S., (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bouchard, R. (1998). *L'interaction en classe comme polylogue praxéologique*. Lyon : Université de Lyon.
http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf
- Boumard, P. (2011) La juste place du maître dans le dispositif de la pédagogie institutionnelle. Dans C. Xypas, M. Fabre, R. Hétier, (dir.). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation* (43-56). Bruxelles: De Boeck.
- Bressoux P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves, *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217.
www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-208.htm.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Cahour, B. (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique. *Le travail humain*, 69(9), 379-400.
- Caouette, C. (2000, juin). Pour une réussite qui ait du sens au collégial. *Réussir au collégial*. Communication donnée au colloque AQPC, Laval.
- Capra, L. et Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français*, 26, 67-71.
- CAPRES (2015). *Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur*. Montréal : Dossier du CAPRES.
- Carrefour de la Réussite (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants*, Montréal : Fédération des cégeps.
- CEFRIO, (2009). *Les 12-24 ans - Moteurs de transformation des organisations*. Québec : Cefrio.
https://www.cefrio.qc.ca/upload/1683_rapportsyntheseenerationcfinal.pdf.
- CEFRIO, (2011). *Les «C» en tant qu'étudiants*. Québec : Cefrio.
http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Fascicule_etudiants.pdf
- Cégep de l'Outaouais, (2014) Mission, visions et valeurs du Cégep de l'Outaouais
<http://www.cegepoutaouais.qc.ca/index.php/cegep/mission-vision-et-valeurs>
- Chabanne, J.-C. et Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle?* Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, É. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Chalvin, D. (2012). *Encyclopédie des pédagogies pour adultes*. Paris : ESF éditeur.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Chassé, É. (2006). L'enseignement, un métier de relations. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 25-31.
- Chappuis, R. (2011). *La psychologie des relations humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Claret, A.-M. (2014). Un humanisme renouvelé en éducation. *Relations : Pour qui veut une société juste pour une éducation émancipatrice*, 774, 14-16.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- CNPC-FNEEQ, (2011). Entente de principe intervenue entre le CPNC et la FNEEQ (CSN). Récupéré de http://www.fneeq.qc.ca/fr/cegep/Conventions_collectives/Archives-2010-2015/CC-2014-05-14-FNEEQ-2010-2015-AJour-Incluant-Lt-entente.pdf
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1998). Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 26-28.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2000a). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec (2000b). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue des étudiants*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2002). *Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2008). *Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*. Québec : Les Publications du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2010). Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial. Québec : Les Publications du Québec.
<http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471.pdf>
- Cossette, R., McClish, S. et Ostiguy, K. (2004). *L'apprentissage par problèmes en soins infirmiers*. Rapport de recherche. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal.
- Creswell, J.W. (1997). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London : Sage.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Daniel, M.F. (1996). *La Coopération dans la classe : étude du concept et de la pratique éducative*. Montréal : Éditions Logiques.
- De Perreti, A, Legrand, J.A. et Boniface, J. (1994). *Techniques pour communiquer, former organiser pour enseigner*. Paris : Hachette.
- De Vecchi, G. (2007). *Enseigner par situations-problèmes*. Paris : Delagrave.
- De Villers, M.É. (2002). *Multi dictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée: regard épistémologique et méthodologique. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Mémoire de maîtrise en enseignement au collégial. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Dubois, D. J. et Mitterand, H. (1998). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris : Larousse.
- Dubuc, B. (2005). Maria Montessori : l'enfant et son éducation. Dans Gauthier, C. et Tardif, M. *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (155-169)* (2^e édition). Montréal : Gaëtan Morin.
- Ducrot, T. (2012). *L'autogestion pédagogique : entre utopie et possible*. Lyon : Chroniques sociales.

- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M., Ria, L. et Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants. Dans F. Yvon, et F. Saussez, (dir) *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (99-117). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Edmond, M. et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto*. Paris : Éditions Retz.
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon, et F. Saussez, (dir). *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (41-73). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fédération des cégeps, (2008, mars). *Recevoir des étudiants différents, les accueillir et soutenir leur réussite*. Communication donnée au 4^e Colloque du carrefour de la réussite au collégial, Montréal.
- Fédération des cégeps, (2012). PLAN STRATÉGIQUE 2012-2017
http://www.fedcegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/04/Plan_strat%C3%A9gique_2012-2017_F%C3%A9d%C3%A9ration_des_c%C3%A9geps.pdf
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Finkel, E.J. et Vohs, K.D. (2006). *Self and relationships connecting intrapersonal and interpersonal processes*. New York : Guilford Press.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Donmills, Ont. : Addison-Wesley.
- Fonvieille, R. (1999). *Face à la violence, participation et création*. Paris : PUF.
- Freinet, C. (1982). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : A. Colin
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduction de *Pedagogia de autonomia*. Philadelphia : Temple University Press.

- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, XXX(2). Moncton : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, 188-219.
- Gauthier, C. (2005). La naissance de l'école au Moyen Âge. Dans C. Gauthier, et M. Tardif (dir) . *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (37-58) (2^e édition). Montréal : G. Morin.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e édition). Montréal : G. Morin.
- George, A.L. et Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. Colombelles. France : Éditions EMS.
- Glasser, W. (1998). *Choisir d'apprendre : la psychologie du choix en classe*. Montréal : Éditions Logiques;
- Go, H-L, (2007). « Construction du rapport social dans la classe : la réunion coopérative, une institution de régulation ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(3), 97-113
www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-3-page-97.htm.
- Gohier, C., Chevrier, J., et Anadón, M. (2005). La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.). *La profession enseignante au temps des réformes* (281-298). Sherbrooke : CRP.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski : Regroupement des collèges Performa.
- Guimont, G. (2009). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : Faits saillants. *Pédagogie collégiale*, 22(3), 29-34.
- Hattie, J. (2015) *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. London: Pearson.

- Houssaye, J. (2007). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (6^e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Howden J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès : un calendrier d'implantation de la coopération*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. et Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration : un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. et Martin H. (1997). *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Joanis, I. (2015). *Perception des étudiantes et des étudiants du collégial quant aux stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages entre deux cours méthodologiques des Sciences humaines*. Université de Sherbrooke : mémoire de maîtrise.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération: un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal : Chenelière.
- Johnson, D.W. et Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone : cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. et Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative learning Work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Jollivet-Blanchard, C. et Blanchard, É. (2004). *L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi? Comment?* Paris : L'Harmattan.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs étudiants*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
http://www.academia.edu/6493406/%C3%89tude_de_linteraction_entre_les_pratiques_p%C3%A9dagogiques_d_enseignants_du_primaire_et_la_motivation_de_leurs_%C3%A9l%C3%A8ves
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches* (229-251). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Kuh, G.D. (2001). *The disengaged Commuter Student : Fact of Fiction : National Survey of Student Engagement*. Bloomington : Indiana University.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Lacourse, F. (2014). Une gestion de classe pour soutenir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (257-283). Montréal : Chenelière.
- Laferrière, T. (2011). Dix questions pour favoriser la réussite éducative des «C». *Génération C*, 1(4), 7 -11.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. *Pédagogie collégiale*, 12(3), 8-13.
- Langevin, L. (1996). *Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élèves*. Montréal : AQPC
http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_6D52.pdf
- Langevin, L. (1998). Établir une relation par le soutien à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 10 (1), 33-35.
- Laporte, M. (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation globale de quelques expériences en cours*. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.
- Lavoie, A., Drouin, M., et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*. 25(3), 4-8.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat. UQAM.
http://www.cdc.qc.ca/parea/728660_PAREA_Lauzon_2002.pdf
- Leblanc, J. (2005). L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération. Dans C. Landry et J-M. Pilon (dir). *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens?* (117-130). Collection éducation-recherche. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Cardinal, G., Guyonnet, J.-F. et Pouzoullic, B. (1997). *La dynamique de la confiance. Construire la coopération dans les projets complexes*. Paris : Dunod.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal : Guérin.
- Lerbet, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation : au cœur de la complexité*. Paris : F. Nathan.
- Lescarbeau, R., Payette, M. et St-Arnaud, Y. (2003). *Profession : Consultant*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en enseignement au collégial. Université de Sherbrooke.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D.P. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Édition Hachette.
- Martinet, M.A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère del'Éducation.
http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/formation_ens.pdf
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre l'école et le monde du travail*. Bernes : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Ménard, L et St-Pierre, L. (2014). Paradigmes et théories qui guident l'action. Dans Ménard, L. et St-Pierre, L. (Dir). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Chenelière.
- Mendell, M. (2015, 21 mars). *Il faut construire un consensus social, sinon tout le monde y perdra*. Le Devoir, p. 12.
- Meriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco : Jossey-Bass Publication.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^e éd. Paris : De Boeck.
- Ministère de l'éducation, des Loisirs et des Sports, (2014). *Programme de formation de l'école québécoise*.
<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>
- Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Recherche, Science et Technologie (2015). *Taux cumulatifs d'obtention d'une sanction des études collégiales*.
http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Stat_Indicateurs/Dip_typfor_pubV2012.pdf
- Montessori, M. (2004). *L'enfant* (Nouvelle édition). Paris : Desclée de Brouwer.
- Nonnon, E. (2005). "Prenons un exemple": Recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques. Dans J-F. Halté (dir). *Inter-Actions, L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Centre d'analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale* (2^e édition). Paris: Armand Colin.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Québec : Guérin.
- Paré, G. (2002). La génération internet : un nouveau profil d'employés. *Gestion*. 27, 47 - 54.
- Paquay, L, Crahay, M., De Ketele, J.M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Paterson, K (2012). *3 minutes pour susciter l'intérêt des étudiants : plus de 100 activités pour favoriser l'apprentissage*. Montréal : Chenelière.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.

- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95-110.
- Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Floride : Krieger.
- Poeydomenge, M.-L. (1984). *L'éducation selon Rogers : les enjeux de la non-directivité*. Paris : Dunod.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative* (9^e édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Proulx, S., Millerand, F. et Rueff, J. (2010). *Web social : mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!* Montréal : AQPC.
- Ramel, S. et Curchod-Ruedi, D. (2010). Compétences professionnelles et compétences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants. Dans L. Bélair (dir). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : [vers la professionnalisation]* (53-66). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Chenelière.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saury, J., Gal-Petitfaux, N., Zeither, A., Sève, C., Leblanc, S. et Astier, P. (2003) Action située (L') : les approches situées de l'action : quelques outils *Recherche et formation*. 42. 119-125.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir). *La recherche en éducation, étapes et approches* (123-148) (3^e édition). Sherbrooke : Éditions du CRP..

- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo. *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön? (73-91)*. Bruxelles : DeBoeck.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New-York, NY : Basic Books.
- Simard, D. (2005). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (209-234) (2e édition)*. Montréal : G. Morin.
- Sirois, G. (1997). Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre. *Vie pédagogique*, 102, 16-22.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning : theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, N-Y. : The Guilford Press.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York, N-Y. : The Guilford Press.
- St-Arnaud, Y., Roquet, L. et Serre, F. (1986). *L'action efficace. Guide de réflexion pour améliorer ses relations humaines*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke
- St-Arnaud, Y. (1988) *L'action efficace : initiation à une méthode d'autoperfectionnement pour augmenter l'efficacité de son action*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle - efficacité et coopération*. Ste-Foy, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération, revue et augmentée (2^e édition)*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2004). *Actualisation de soi. Développement personnel et relations interpersonnelles (2^e édition)*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.

- St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : participation et animation* (3^e édition). Montréal : Gaétan Morin.
- St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport de recherche PAREA, Gatineau : Cégep de l'Outaouais. Récupéré de www.cdc.qc.ca/parea/787036_st_germain_paradigme_apprentissage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf
- Saint-Luc, F. (2011). *De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne*. Thèse en Sciences de l'Éducation. Université d'Aix-Marseille.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*. 20(2), 5-12.
- Sullivan, B.A., Snyder, M. et Sullivan J. L. (2008). *Cooperation: the political psychology of effective human interaction*. Oxford : Blackwell.
- Tardif, M. (2005). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. Dans C. Gauthier et M. Tardif. *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (9-37) (2^e édition). Montréal : Gaétan Morin.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous après Schön?* (p. 47-71). Bruxelles : DeBoeck.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous après Schön?* Bruxelles : DeBoeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès Éditions.

- Thousand, J.S., Villa, R.A. et Nevin, A.I. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Van Lange, P.A.M. (2008). Logical and paradoxical effects. Understanding cooperation in terms of prosocial and proself orientations. Dans B.A. Sullivan, Snyder et J.L. Sullivan (dir). *Cooperation: the political psychology of effective human interaction* (985-134). Oxford : Blackwell..
- Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Dans F. Yvon et F. Saussez. *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (117-138). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Édition du Seuil.
- Watzlawick, P. Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements : Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Weigand, G. et Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris, Édition Économica.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. San-Francisco, California : Sage Publication.
- Xypas, C., Fabre, M. et Hétier, R. (2011). *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique. Figures et fonctions du tiers en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Yin, R.K. (2003). *The case study research, Design and methods* (3rd edition). San Francisco, California : Sage Publications.
- Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. Dans F. Yvon et F. Saussez. *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (141-155). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*. Vol. 26(1), 51-80.

Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.