

UNE STRUCTURE RELATIONNELLE DE COOPÉRATION, EN CLASSE, AU COLLÉGIAL

Martine St-Germain

Juin 2013

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

**UNE STRUCTURE RELATIONNELLE DE COOPÉRATION, EN
CLASSE, AU COLLÉGIAL**

Rapport de recherche

Martine St-Germain

**Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
(MELS) du Québec dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur
l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)**

UNE STRUCTURE RELATIONNELLE DE COOPÉRATION, EN CLASSE, AU COLLÉGIAL

Auteure : Martine St-Germain

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

Mots clés : coopération, relation pédagogique de coopération, intention pédagogique, structure relationnelle de coopération au collégial, praxéologie, pratique réflexive.

Mise en page : Erika Charron
Révision linguistique : Pierrette Gaudreau
Maquette de la page couverture : ©www.pierredunnigan.com

Production :
Cégep de l'Outaouais
333, boulevard Cité des Jeunes
Gatineau (Québec) J8Y 6M4

Courriel de l'auteure : martine.st-germain@cegepoutaouais.qc.ca

Dépôt légal – 2013

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 978-2-9807718-2-8

© Tous droits réservés : Martine St-Germain.

Toute reproduction de cet ouvrage en tout ou en partie, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite sans l'autorisation préalable de l'auteure.

Le masculin utilisé dans cet ouvrage désigne indistinctement les deux sexes, sans aucune discrimination à l'égard des hommes et des femmes, dans le seul but d'alléger le texte.

La photo de la page couverture a été prise par un ami photographe professionnel,
Pierre Dunningan. Je le remercie grandement.

L'image du vol des oies sauvages représente bien
toute la force du modèle de coopération, soit l'importance de la cible commune
et la mise en commun des forces de chacun.

Cet extrait de la chanson « *Les oies sauvages* »
du groupe québécois, Mes Aïeux (2012),
exprime bien toute la puissance du travail collaboratif :

*« Elles arrivent au printemps
sur les ailes du vent,
par les routes de l'air.*

*Drôle de géométrie,
C'est un fil qui les lie,
Dans leur vol angulaire.*

*Toutes unies à la chaîne
Derrière l'oie capitaine,
Qui connaît le chemin.*

*Le nid originel,
la toundra, les appelle,
Et guide leurs instincts.*

*Tour à tour, elles prendront,
la tête du peloton,
le temps d'une gouvernance.*

*Jusqu'au bout de leurs forces,
elles bomberont le torse
pour que le groupe avance.*

*Une fois épuisée,
la place sera cédée
à un autre plus fort.*

*Et le chef volatil
prend la queue de la file,
fier de tous ces efforts... »*

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pas pu prendre forme sans l'extraordinaire collaboration des participantes à la recherche. Je veux offrir mes remerciements les plus sincères à ces enseignantes qui ont choisi de s'arrêter et de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques. Elles ont été d'une générosité sans bornes. Elles ont fait confiance à la méthodologie proposée et elles ont collaboré tout au long de ce processus de recherche.

Je dois aussi une immense gratitude à mes professeurs et directeurs de thèse, monsieur Jacques Chevrier et madame Lorraine Savoie-Zajc de l'Université du Québec en Outaouais, qui ont su m'encadrer et me soutenir tout au long de cette recherche. Le présent rapport représente une ébauche de la thèse doctorale pour laquelle j'ai bénéficié de leur appui constant.

Des remerciements s'adressent aussi à mes proches collaboratrices et collaborateurs du Service de recherche et de développement pédagogique ainsi que de la Direction des Études du Cégep de l'Outaouais, sans qui ce projet n'aurait pas pu se réaliser de si bonne façon.

Je tiens également à remercier les personnes qui m'ont inspirée tout au long de cette recherche. D'abord monsieur Yves St-Arnaud pour toute l'intelligence de son œuvre et pour les changements qu'il permet aux enseignants d'apporter à leur pratique. Aussi, un merci particulier à ma très grande amie et conseillère en analyse, madame Colette Ruel, qui sait me poser la bonne question au bon moment pour pousser encore plus loin ma réflexion. Merci, Colette!

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a grandement contribué financièrement à la réalisation de ce projet de recherche par l'entremise d'une subvention du programme de recherche en enseignement et en apprentissage

(PAREA). 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.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE.....	1
INTRODUCTION	5
CHAPITRE I.....	7
PROBLÉMATIQUE.....	7
DÉFINITION DU PROBLÈME ET ÉTAT DE LA QUESTION.....	7
1.1 Les défis de la tâche de l'enseignant du collégial.....	7
1.2 La responsabilité de l'enseignant dans la gestion des Relations	10
1.3 L'évolution des caractéristiques des jeunes d'aujourd'hui : une population bien branchée!.....	11
1.4 L'influence de la qualité de l'interaction sur la réussite.....	13
1.5 Les enjeux de pouvoir dans la classe.....	14
1.6 La question de recherche et les objectifs	20
1.7 Pertinence et contribution de cette étude pour l'établissement d'enseignement collégial.....	21
CHAPITRE II.....	26
CADRE CONCEPTUEL.....	26
UNE STRUCTURE RELATIONNELLE DE COOPÉRATION COMME MODE D'INTERACTION EN SALLE DE CLASSE	26
2.1 Une perspective humaniste de l'interaction pédagogique	26
2.2 Les concepts d'interaction et de relation	28
2.3 La structure relationnelle	33
2.4 Les compétences relationnelles	42
2.5 Le modèle de structure de coopération de St-Arnaud	44

2.6	La réflexion sur l'efficacité de son action	51
2.7	Les critères d'efficacité de la mise en place d'une structure relationnelle de coopération.	55
2.8	Conclusion	57
CHAPITRE III		60
MÉTHODOLOGIE.....		60
3.1	Stratégie de recherche : l'étude multicas	60
3.2	Collecte des données.....	69
3.3	transformation des données qualitatives	84
3.4	Éthique de la recherche.....	96
CHAPITRE IV		80
RÉSULTATS ET ANALYSES		80
HISTOIRE DE VIE PÉDAGOGIQUE DES TROIS CAS		80
4.1.	Portrait du premier cas, les réflexions d'Isabelle sur la perception de sa pédagogie.....	100
4.2	Portrait du deuxième cas, les réflexions d'Hélène sur sa perception de sa pédagogie.....	119
4.3	Portrait du troisième cas, les réflexions de Jocelyne sur sa perception de sa pédagogie.....	139
4.4	Lecture transversale des trois cas	152
CHAPITRE V		161
DISCUSSION		161
5.1	Une approche humaniste.....	161
5.2	L'« état d'être » de l'enseignant, une invitation au dialogue	162
5.3	Une solide planification pour permettre le partage.....	164

5.4	La structure relationnelle de coopération : une invitation à devenir des partenaires.....	166
5.5	Établir et maintenir la concertation tout au long de la session	169
5.6	Établir et maintenir la coopération à partir des cinq règles	172
	CHAPITRE VI	156
	CONCLUSION.....	156
	RÉFÉRENCES.....	178
	APPENDICE A	191
	ÉVOLUTION DES MODÈLES D’INTERACTION DANS LA RELATION ENTRE LE MAÎTRE ET SES APPRENANTS	191
	APPENDICE B	194
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ENSEIGNANTS	194
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ÉLÈVES	196
	APPENDICE C	199
	GUIDE POUR LA PRISE DE NOTES EN CLASSE	199
	APPENDICE D	201
	GUIDE POUR LA PRISE DE NOTES LORS DE LA RENCONTRE EN AUTOCONFRONTATION AVEC VISIONNEMENT DE LA VIDÉO.....	201
	APPENDICE E	203
	JOURNAL DE BORD	203
	APPENDICE F.....	204
	AFFICHE – LE RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE.....	204
	APPENDICE G	207
	ACTIVITÉ D’APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....	207
	APPENDICE H.....	208
	EXEMPLE D’UN VERBATIM D’UNE OBSERVATION EN CLASSE ET INSERTION DES LIENS AVEC LES RENCONTRES D’AUTOCONFRONTATION (INTENTIONS, AUTORÉGULATIONS, PENSÉES DISCURSIVES).....	208

APPENDICE J	209
EXTRAIT DU CAHIER JAUNE D'HÉLÈNE,.....	209
SON OUTIL DE COOPÉRATION	209

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1</i>	<i>Adaptation du concept des trois pôles de la relation pédagogique d'Houssaye (2005) et de Pratt (1998).....</i>	<i>32</i>
<i>Figure 2</i>	<i>La structure relationnelle de coopération.....</i>	<i>35</i>
<i>Figure 3</i>	<i>Boucle d'autorégulation de son action</i>	<i>55</i>
<i>Figure 4</i>	<i>Deux volets à considérer pour avoir un portrait global et pour mieux comprendre les modes d'interaction de l'enseignant en classe.....</i>	<i>64</i>
<i>Figure 5</i>	<i>Le système de communication selon Yves St-Arnaud (2003 : 137).....</i>	<i>111</i>
<i>Figure 6</i>	<i>Les trois pôles de la relation pédagogique d'Houssaye (2005) et de Pratt (1998).....</i>	<i>159</i>
<i>Figure 7</i>	<i>Dans une perspective de coopération, les trois composantes de la relation pédagogique sont sur un même axe.....</i>	<i>159</i>
<i>Figure 8</i>	<i>Les trois clés pour structurer la relation de coopération en classe.....</i>	<i>170</i>

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1</i>	<i>Influence du processus de coopération sur l'individu, l'organisation et la société (Sullivan et al., 2008 : 9).....</i>	<i>39</i>
<i>Tableau 2</i>	<i>L'efficacité dans la relation de coopération (Lescarbeau et al. 2003 : 33)</i>	<i>56</i>
<i>Tableau 3</i>	<i>Points de repère pour l'observation de l'interaction entre l'enseignante et ses apprenants (en groupe ou individuellement), inspirés des cinq règles de la coopération (St-Arnaud, 2003).....</i>	<i>72</i>
<i>Tableau 4</i>	<i>Processus d'autoconfrontation simple</i>	<i>78</i>
<i>Tableau 5</i>	<i>Relations entre les objectifs issus de la question de recherche et la méthodologie de collecte des données</i>	<i>84</i>

<i>Tableau 6 Termes utilisés pour distinguer les étapes d'analyse et d'interprétation, Wolcott (1994 : 23)</i>	<i>91</i>
<i>Tableau 7 Perception par l'enseignante, Isabelle, des champs de compétences de chacun en classe.....</i>	<i>110</i>
<i>Tableau 8 Valeurs que porte Hélène et leurs manifestations en classe</i>	<i>131</i>
<i>Tableau 9 Exemples de stratégies de mise en place et de maintien des cinq règles de coopération en classe</i>	<i>172</i>
<i>Tableau 10 Étapes des travaux de la recherche.....</i>	<i>177</i>

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

La présente recherche porte sur l'étude des modes d'interaction de trois enseignantes au collégial. Cette étude s'intéresse aux modalités de mise en place et de maintien d'une structure relationnelle de coopération en classe, au collégial, et plus particulièrement aux modes d'interactions proposés par Yves St-Arnaud (2003), soit le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation.

Cette étude multicas a permis de comprendre le processus de mise en place et de maintien de cette structure relationnelle de coopération en classe au collégial et d'en dégager les conditions, les caractéristiques et les obstacles.

Un des éléments essentiels qui est ressorti de cette recherche pour arriver à créer un partenariat avec les apprenants est « l'état d'être » de l'enseignante. L'intention derrière cet « état d'être » est un réel désir de connaître ses étudiants, de vouloir réellement s'y intéresser. Pour y arriver, l'enseignante doit d'abord avoir une solide planification et des activités bien organisées qui permettent aux étudiants d'échanger entre eux et avec l'enseignante et qui leur donnent la possibilité de faire des choix qui relèvent de leur champ de compétence dès le premier cours.

Cet « état d'être » de l'enseignante implique d'accepter de partager une partie du pouvoir habituellement réservé à l'enseignant maître de sa classe. Ce sont des stratégies relationnelles de concertation, d'alternance et de non-ingérence qui lui permettent de laisser la place qui revient à l'étudiant pour qu'il puisse faire ses choix en fonction de ses besoins réels. Ce qui est aussi ressorti de la recherche est que choisir, c'est s'engager et que cet engagement devient une source de motivation puissante qui amène l'étudiant à se responsabiliser et à s'émanciper dans son projet pédagogique.

Le maintien de ce partenariat semble possible, mais il nécessite la mobilisation de stratégies relationnelles efficaces à tout moment. En réalité, c'est jusqu'au dernier cours que l'enseignante doit rester vigilante et prendre conscience de sa structure relationnelle pour 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.

This research studies the modes of interaction of three teachers at the college level. It looks at various ways of establishing and maintaining a cooperative relationship structure in college-level classes, specifically the modes of interaction proposed by Yves St-Arnaud (2003), which are: partnership, collaboration, alternation, non-interference and accountability.

This multi-case study shed light on the process involved in implementing and maintaining this collaborative relationship structure in the college classroom and identified related conditions, characteristics and obstacles.

According to this research, one of the most important factors in successfully creating partnerships with students is the teacher's "frame of mind". The intention behind this "frame of mind" is a real desire to know one's students and to take a real interest in them. To achieve that, the teacher must first plan carefully and provide well organized activities allowing students to communicate among themselves and with the teacher and give them an opportunity to make choices in their area of competency from the very first class.

This "frame of mind" also implies being willing to share some of the power normally reserved for the classroom teacher. It is the relationship strategies of collaboration, alternation and non-interference that allow him/her to give students the latitude they need to make choices based on their real needs. The research also showed that choosing means getting involved and that involvement becomes a powerful source of motivation that encourages students to take responsibility and take charge in their learning efforts.

Maintaining this partnership seems possible but requires utilizing effective relationship strategies at all times. In fact, the teacher must remain vigilant until the very last class and be conscious of its relationship structure in order to maintain this collaborative state since relationship barriers can arise at any time and gradually transform an environment of cooperation into one of passivity and resistance.

El objeto de la presente investigación es analizar los modos de interacción de tres profesoras del nivel colegial (enseñanza postsecundaria preuniversitaria). El estudio se interesa por las modalidades de implantación y de mantenimiento de una estructura relacional de cooperación en clase en la enseñanza colegial, y más concretamente por los modos de interacción propuestos por Yves St-Arnaud (2003): la asociación, la concertación, la alternancia, la no injerencia y la responsabilización.

El análisis multicaso ha permitido comprender el proceso de implantación y de mantenimiento de esta estructura relacional de cooperación en clase en la enseñanza colegial, y deducir las condiciones, las características y los obstáculos.

La investigación ha puesto de relieve que uno de los elementos esenciales para conseguir crear una asociación con los estudiantes es el « estado de conciencia » de la profesora. La intención que subyace tras ese « estado de conciencia » es un deseo real de conocer a sus estudiantes, de querer interesarse a ellos realmente. Para conseguirlo, la profesora debe tener previamente una planificación sólida y actividades bien organizadas que desde el primer curso den a los estudiantes la posibilidad de escoger según su ámbito de competencias.

Ese « estado de conciencia » de la profesora quiere decir también que acepta compartir una parte del poder reservado habitualmente al profesor como maestro de su clase. Se trata de estrategias relacionales de concertación, de alternancia y de no injerencia que le permiten dar el espacio que merece al estudiante para que pueda elegir en función de sus necesidades reales. La investigación ha mostrado también que elegir es comprometerse, y que el compromiso se convierte en una fuente potente de inspiración que hace que el estudiante se responsabilice y se emancipe en su proyecto pedagógico.

El mantenimiento de esta asociación parece posible, pero exige la movilización constante de estrategias relacionales eficaces. En realidad, la profesora debe mantenerse vigilante hasta el último curso y ser consciente de su estructura relacional para mantenerla en modo de cooperación, ya que en todo momento pueden surgir obstáculos relacionales y transformar el clima de cooperación en un clima de pasividad y de resistencia.

INTRODUCTION

Le fonctionnement du processus enseignement-apprentissage en situation de classe 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 », soit l'enseignant et ses apprenants (Altet, 2002 : 88). C'est ainsi que l'enseignant et ses apprenants partagent la scène.

La pratique enseignante est multidimensionnelle : d'un côté, le volet didactique s'intéresse à la gestion des contenus, à leur structuration et, d'un autre côté, le volet pédagogique touche les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi la dimension communicationnelle (Houssaye, 2007).

Les recherches portant sur cette dimension communicationnelle et, plus particulièrement, sur la structure relationnelle en salle de classe sont nombreuses (Altet, 1994, 2002, 2007; Houssaye, 2007), mais peu portent sur les conditions particulières de la mise en place, en classe, d'une structure relationnelle qui favorise la coopération des étudiants et, plus particulièrement, selon le modèle proposé par St-Arnaud (2003), qui met l'accent sur le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation. D'un autre côté, le modèle de développement d'une compétence relationnelle proposé par St-Arnaud (2003) est bien documenté dans la façon de mener un entretien par les différents intervenants en sciences humaines, mais ce modèle n'est pas explicite quant au rapport relationnel à établir entre l'enseignant et son groupe-classe.

L'enseignant face à son groupe-classe est laissé à lui-même dans sa façon d'entrer en relation avec ses apprenants. Bien sûr, il arrive en classe préparé avec son plan de leçon, avec toutes ses connaissances, mais au-delà de ces préparatifs forts importants,

il y a une relation à construire avec son groupe-classe. Cela est d'autant plus important que dans une approche socioconstructiviste, 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 apprenants. Le développement de cette compétence relationnelle a longtemps été laissé pour compte ou dilué dans la complexité de ses tâches d'enseignement.

La présente recherche s'intéresse donc à l'étude de la mise en place d'une structure relationnelle qui favorise la coopération des étudiants en classe par trois enseignantes du collégial. Cette structure relationnelle basée sur les règles de la coopération devient une option stratégique et heuristique posant l'enseignant comme un chercheur sur son terrain. La question est donc de savoir comment les enseignantes s'inspirent de ces règles de coopération pour alimenter leur pratique professionnelle.

L'étude de plusieurs cas permet de dégager les éléments essentiels à la mise en place par l'enseignant d'une structure relationnelle de coopération en classe. Les conditions qui facilitent sa mise en œuvre demeurent néanmoins à clarifier et les obstacles propres à la réalité de la salle de classe doivent être démontrés.

Les résultats de cette recherche offrent des pistes d'action aux enseignants soucieux du développement de l'autonomie et de la responsabilisation de leurs apprenants à l'aide du cadre de référence rigoureux de l'interaction professionnelle proposé par St-Arnaud (2003, 2009).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

DÉFINITION DU PROBLÈME ET ÉTAT DE LA QUESTION

Le présent chapitre traitera des éléments de la problématique liés au manque de connaissances des conditions de mise en place, par l'enseignant du collégial, d'une structure relationnelle de coopération avec ses élèves, conditions aptes à favoriser leur coopération et leur engagement et faisant appel à la présence des relations de pouvoir dans la classe et au partage des responsabilités vers un but commun.

1.1 LES DÉFIS DE LA TÂCHE DE L'ENSEIGNANT DU COLLÉGIAL

On ne requiert pas de l'enseignant du collégial qu'il possède nécessairement une formation en pédagogie. C'est en effet « sur le tas » qu'il acquiert ses compétences en enseignement (Lauzon, 2002). Dans les faits, il vit une double réalité : celle d'être un spécialiste détenteur d'un savoir et celle d'assumer le rôle d'un praticien de la pédagogie. De plus, il n'a pas eu l'occasion de développer ses compétences relationnelles qui faciliteraient sa tâche d'enseignement. 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 & Dorais 1998). Ces conditions doivent s'inscrire dans un cadre relationnel.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2000a) reconnaît d'ailleurs 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. Le Conseil (2008) recommande aux collègues et aux enseignants de recourir à des formules et à des stratégies pédagogiques variées pour susciter la participation active des élèves à leur apprentissage et encourager un apprentissage en profondeur (CSE, 2008 : 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. D'où la nécessité 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.

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 développer des stratégies pour entrer en relation avec une clientèle étudiante constituée de jeunes adultes, une réflexion sur les modes d'interaction professionnelle et de mise en place d'une relation pédagogique efficace s'avère une avenue souhaitée.

L'enseignant et l'apprenant 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. Il est loin d'être le seul responsable de la dynamique relationnelle : il doit se comporter comme un leader chargé d'imposer la structure établie. 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 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, 1998). L'enseignant a la responsabilité d'entretenir un rapport sain avec lui-même 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 et au changement collectifs, car apprendre, c'est changer ses représentations.

Selon Langevin (1998), l'enseignant 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 élèves, recadrer les erreurs, susciter les interrogations. Ainsi, quand on sait que les interventions de l'enseignant en classe agissent considérablement sur l'engagement, l'autonomie et le bien-être de l'apprenant et que sa façon d'entrer en relation influence grandement le cheminement de l'élève (Felouzis, 1997), les limites de ses connaissances en pédagogie collégiale peuvent devenir, pour l'enseignant, un enjeu important dans l'efficacité de son travail. De plus, les recherches sur « l'effet enseignant » en classe démontrent bien l'importance de la présence de compétences relationnelles chez l'enseignant (Bressoux, 2002). Ces habiletés 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).

1.2 LA RESPONSABILITÉ DE L'ENSEIGNANT DANS LA GESTION DES RELATIONS

Au début de chaque session, l'enseignant s'interroge sur la façon d'entrer en relation avec ses apprenants et sur la manière de les amener à s'engager pleinement dans leur apprentissage en même temps qu'il doit s'assurer de respecter la diversité et la singularité de chacun.

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 le type de relation qu'il établira avec ses apprenants. Outre ses choix pédagogiques ou didactiques, la rencontre avec l'autre peut sembler un phénomène naturel auquel il n'est pas nécessaire de s'arrêter. Au contraire, cette prise de contact, cette manière d'établir une relation avec l'autre et le groupe est un phénomène complexe qui nécessite réflexion et stratégies. L'apprentissage de cet aspect de la relation pédagogique, que l'on nommera « structure relationnelle », doit être exploré. La prise de conscience de ce processus relationnel peut aider l'enseignant à faire des choix stratégiques dans sa façon d'entrer en relation avec ses apprenants. Cette réflexion sur le processus relationnel peut mener vers des stratégies particulières et favoriser une plus grande ouverture au dialogue et à l'engagement de tous vers la réussite des objectifs de la session.

Dans la relation qui se construit au quotidien, l'enseignant se trouve être une sorte de médiateur entre les savoirs et ses apprenants. L'enseignant, en jouant ce rôle de médiateur, aide ceux-ci à devenir responsables dans la construction de leurs savoirs (Capra et Arpin, 2002). Cette médiation prend la forme d'un dialogue pédagogique amorcé par l'enseignant et géré par lui. Certes, l'élève 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 de qualité, puis de la structurer et de la diriger.

Ce rôle de médiateur invite l'enseignant à rompre avec les habitudes de transmettre les connaissances pour recentrer son intervention sur l'acte d'apprendre de l'élève. Cependant, cette centration sur l'apprenant modifie sa façon d'intervenir auprès des élèves et remet en question ses pratiques pédagogiques. C'est alors l'occasion pour l'enseignant d'analyser ses gestes pédagogiques et de s'exercer à réguler son intervention dans l'action (Capra et al., 2002 : 68).

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 apprenants dans une perspective constructiviste a pour finalité de guider ces derniers dans leur cheminement scolaire.

Une meilleure connaissance des modes d'interaction en classe s'impose. L'enseignant se heurte en effet à de nombreux obstacles dans ses interventions en classe, par exemple aux enjeux de pouvoir et, depuis quelques années, à l'accès à des technologies de l'information et des communications (TIC), en classe même, par certains élèves plus soucieux, par habitude, d'entrer en relation avec leur appareil électronique qu'avec l'enseignant ou leurs camarades de classe. La gestion de l'utilisation des TIC, en classe, par les apprenants, devient aussi un objet d'étude en soi.

1.3 L'ÉVOLUTION DES CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES D'AUJOURD'HUI : UNE POPULATION BIEN BRANCHÉE!

Les élèves du collégial ont développé une expertise inédite des modes de communication. Le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) a démontré que l'utilisation des TI (technologies de l'information) 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 : 3) 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 reste à explorer. 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. Ces univers virtuels peuvent devenir des options nouvelles par rapport aux stratégies d'intervention de l'enseignant. Il s'agit simplement d'en tenir compte et de bien gérer leur mise en place. Cette nouvelle réalité virtuelle accessible en classe heurte les habitudes de l'enseignant. Aussi faut-il prévoir une adaptation dans les pratiques pédagogiques.

En plus de cette nouvelle réalité virtuelle, les enseignants du collégial accueillent, depuis l'automne 2010, les cohortes arrivant du secondaire et ayant évolué dans le cadre d'un programme défini par compétences, issu de la réforme de l'enseignement au Québec. Ces apprenants 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.

En résumé, l'adaptation des modes d'intervention semble représenter une préoccupation de taille pour le personnel enseignant du collégial à l'heure actuelle, et ce, pour deux raisons.

- D'abord, à leur arrivée dans les classes du collégial, ces jeunes de la génération C, nés entre 1982 et 1996, ont grandi avec Internet et ont littéralement « réinventé » les modes de communication, de collaboration et de création (CEFRIQ, 2009). Ainsi, pour faire face à cette réalité, l'enseignant a

besoin de peaufiner ses stratégies pour adapter son mode d'intervention et pour créer des ponts entre ces réalités communicationnelles divergentes.

- Ensuite, ces jeunes ont vécu la réforme. Ils ont, en principe, baigné dans les pédagogies dites « actives » du *Programme de l'école québécoise*, où ils ont été amenés à utiliser les connaissances ou les techniques apprises pour la réalisation de tâches complexes. Depuis l'automne 2010 (Guimont, 2009), les jeunes issus de la réforme font partie de la clientèle collégiale.

Ces deux défis 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 adaptation.

1.4 L'INFLUENCE DE LA QUALITÉ DE L'INTERACTION SUR LA RÉUSSITE

La réussite en éducation est l'une des préoccupations actuelles du milieu collégial québécois. Le Conseil supérieur de l'Éducation (2000a, 2000b, 2002) et la Fédération des cégeps (2008) se sont penchés activement sur la question. Un avis du Conseil (CSE, 2008) identifie les principaux défis à relever et formule des recommandations à partir de quatre axes d'intervention : la connaissance des jeunes, la diversification des mesures, les relations pédagogiques et les services aux élèves. Le troisième axe, les relations pédagogiques, privilégie la qualité de l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants. Le Conseil (2008 : 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.

Une méta-analyse des interventions pédagogiques liées à la réussite au cégep (Barbeau, 2007) identifie plusieurs facteurs, dont les modes d'interaction qui

s'établissent entre l'enseignant et ses apprenants. Barbeau (2007) s'intéresse au modèle de la motivation scolaire et aux fondements de la relation pédagogique. Elle affirme que la réussite scolaire est en grande partie basée sur la relation qui se tisse entre l'enseignant et l'élève, et que l'apprenant s'appuie sur cette relation pour construire ses connaissances.

L'importance du rôle de l'enseignant dans la mise en place de modes d'interaction pédagogique favorisant la réussite est indéniable et étayée par de nombreuses recherches (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004 & Sanders, 2000).

1.5 LES ENJEUX DE POUVOIR DANS LA CLASSE

La relation qui s'établit entre l'enseignant et ses apprenants fonctionne comme un travail interactif d'ajustement qui met en jeu des rapports de pouvoir, de résistance, de séduction ou de contrôle. Plusieurs logiques entrent alors en jeu.

Toute situation d'interaction entre l'enseignant et ses apprenants, en classe, est une improvisation, 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 élèves. Tous les enjeux de pouvoir sont présents : les pouvoirs d'autorité, d'expertise, personnel et d'influence (St-Arnaud, 2003). L'enseignant n'est pas toujours conscient des enjeux de pouvoir qui existent dans la classe et ceux-ci teintent son approche pédagogique. L'enseignant veut-il imposer son point de vue ou sa démarche à ses élèves? Veut-il les amener dans une structure de collaboration où chacun aura son mot à dire?

La façon d'interagir de l'enseignant en classe pour amener ses apprenants sur la voie de l'apprentissage dépend donc des *choix* qu'il fait à chaque instant, car chaque geste ou chaque mot aura un effet positif ou négatif chez eux.

Les choix effectués par l'enseignant, dans sa *manière* d'intervenir, sont guidés par sa posture pédagogique qui oriente sa façon d'agir et d'aborder les situations nouvelles à chaque instant dans la classe. La posture pourrait en être une de « pression » et de « service » (St-Arnaud, 2003).

Par exemple, selon Gohier, Chevrier et Anadón (2005), un enseignant qui adopte un modèle pédagogique de transmission des connaissances aura tendance à choisir une posture de « pression » sur ses élèves pour qu'ils reçoivent et emmagasinent les informations comme lui-même l'a décidé, sans tenir compte de leur réalité d'apprenants. D'un autre côté, celui qui adopte une posture de « service » aura tendance à laisser les apprenants à eux-mêmes dans la découverte des savoirs répondant à leurs besoins, leur accordant toutes les décisions concernant le déroulement du processus d'intervention. Ces deux manières d'agir, selon que l'enseignant se trouve dans l'une ou l'autre des structures, ont chacune leurs limites. La première ne laisse pas assez de place à l'apprenant, alors que l'autre est trop permissive. Ainsi, St-Arnaud introduit une troisième posture possible, celle de la « coopération », laquelle privilégie la collaboration, la reconnaissance des limites de chacun, le respect de ses choix, avec un partage du pouvoir et un but commun comme voie alternative entre la posture de transmission de connaissance et la posture de la non-directivité et du laisser-faire.

Avec cette posture de coopération, d'une part, l'apprenant se voit offrir des modèles pédagogiques présentés par quelqu'un qui partage ses objectifs de formation ou de perfectionnement 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) : 297).

Par contre, l'adoption de cette posture de coopération en classe, comme solution aux défis qui se présentent à l'enseignant du collégial, s'avère être importante, car elle semble être « en rupture avec les représentations actuelles de la relation pédagogique et du contrat pédagogique. » (Gohier, Chevrier, Anadón 2005 : 298) Ainsi incluse dans les modes d'interaction, la posture de coopération exige un recadrage majeur du rapport de l'enseignant à ses apprenants pour qu'il y ait un réel partage du pouvoir et une orientation commune dans les choix pédagogiques. Cela exige des changements tant dans les façons d'agir que dans les attitudes et les intentions de l'enseignant envers ses apprenants.

Bien que les approches pédagogiques de coopération, comme les stratégies à mettre en place par l'enseignant pour faire travailler les élèves en collaboration, soient assez bien connues dans la littérature, les modes d'interaction selon une posture de « coopération » adoptée par l'enseignant ne sont, par contre, pas bien documentés. Les travaux de St-Arnaud (2003) en interaction professionnelle peuvent constituer un bon appui au développement d'un cadre de référence des modes d'interaction de l'enseignant désireux d'adopter une posture de « coopération ». En classe, celle-ci pourrait intéresser l'enseignant dans sa façon d'entrer en relation avec ses apprenants. Il serait préoccupé par l'accueil de l'autre, sa participation aux décisions, le développement d'un sentiment d'appartenance et la mise en commun des ressources de chacun. Ainsi, ses préoccupations à propos de l'utilisation des TIC pourraient être partagées avec les apprenants pour qu'ensemble, ils trouvent des alternatives constructives à cette pratique, et ce, dans le respect des besoins de chacun.

De plus, 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 (Altamirano et McKenzie, 1992; Archambault et Aubé, 1996; Baril et Daoust, 1989; Barbeau, Montini et Roy, 1997; Cossette, McClish et Ostiguy, 2004).

Il est d'ores et déjà connu que la coopération en classe produit de meilleurs résultats que la compétition (Altet, 2007). Dans les faits, 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 et à toutes, les efforts sont mis, par l'ensemble des acteurs, sur la réussite de tous les élèves, 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 & Johnson, 1998 et 1989). 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 ».

Plus de 750 recherches réalisées depuis les années 1970 au Canada, aux États-Unis, en Australie, au Royaume-Uni et en Israël démontrent l'efficacité de l'apprentissage coopératif (Howden, 1999). C'est pourquoi il existe des programmes d'apprentissage coopératif (Howden et Kopiec, 2002) qui permettent aux élèves d'accomplir une tâche en petits groupes tout en se donnant un but commun. D'ailleurs, plusieurs stratégies d'enseignement y sont liées, entre autres les techniques de l'apprentissage coopératif (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, Bagnoud et Tardif, 2007; Laporte, 1994; Paradis, 2006) et dans les modes d'organisation des institutions.

Outre ces techniques d'enseignement basées sur la coopération, le rapport que l'enseignant établit avec ses apprenants en classe, la *posture* qu'il prend dans sa façon d'interagir avec eux peuvent aussi être inspirés d'un modèle d'interaction professionnelle de coopération. Ainsi, des stratégies d'interaction inspirées du modèle de coopération pourraient l'aider à mieux gérer sa classe et à orienter son pouvoir vers l'engagement des élèves. Dans un rapport de coopération, la relation qui se construit entre l'enseignant et ses apprenants pourrait offrir les éléments d'une interdépendance positive et de responsabilité individuelle nécessaires au succès du groupe, et ce, nonobstant la technique d'enseignement choisie.

Une meilleure connaissance des conditions de mise en place d'une telle structure relationnelle de coopération permettrait à l'enseignant de dépasser sa posture du maître qui contrôle tout, pour en adopter une de partage des ressources présentes. Se placer dans un rapport de coopération vise à inspirer les apprenants à surmonter leur individualisme, « à éveiller leur conscience à jouer un rôle de membre à part entière d'une communauté d'apprenants persuadés que le bien de l'un dépend du bien de l'autre, que le problème de l'un est le problème de l'ensemble, des jeunes capables de se tendre la main pour y arriver ensemble. » (Gamble, 2002 : 188) Il y a une différence entre la *structure relationnelle* mise en place dans la relation et la *pédagogie de la coopération* qui privilégie des stratégies de l'apprentissage coopératif.

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 peu portent précisément sur le processus de développement d'une interaction de coopération entre l'enseignant et son groupe-

classe, c'est-à-dire sur la façon dont l'enseignant porte un jugement qui lui permet d'arriver à structurer ses rencontres et à gérer ses interactions avec les élèves en fonction d'un but commun – la réussite – mais aussi en fonction du développement des responsabilités de l'apprenant et du respect des intentions de chacune des parties.

Les recherches sur la coopération en salle de classe (Baudrit, 2005; Daniel, 1996; Gamble, 2002; Howden & Kopiec, 1999; Jasmin, 1994; Johnson & Johnson, 1999; Jollivet-Blanchard & Blanchard, 2004; Thousand, 1998) portent principalement sur la pédagogie de la coopération et sur l'apprentissage coopératif. Elles s'intéressent aux stratégies mises de l'avant par l'enseignant pour amener l'apprenant à adopter un mode de coopération avec ses collègues. Certaines autres recherches sur les modes d'interaction en salle de classe (Capra & Arpin, 2002; Chabanne & Dezutter, 2011; Chassé, 2006; Marsollier, 2004; Nonnon, 2005; Weigand, 2007) s'intéressent à la façon dont l'enseignant entre en relation avec ses apprenants, mais dans une perspective plus générale, sans préciser ce qui est fait précisément pour favoriser une structure relationnelle de coopération.

Ces travaux de recherche ne permettent pas de savoir quels sont les gestes qui permettent à l'enseignant de partager son pouvoir en salle de classe, comment il lui serait possible de s'associer à ses apprenants pour qu'ensemble ils puissent s'établir un but commun et une manière de faire, tout au long de la session, qui respecte les champs de compétences de chacun.

Le présent projet vise à comprendre ce qui se passe dans la classe lorsqu'un enseignant adopte cette posture de coopération dans sa façon d'entrer en relation avec ses apprenants. Ces informations pourraient par la suite inspirer d'autres enseignants du collégial à se doter de ces stratégies de coopération, qui tiennent compte à la fois de la réalité de leur tâche, de leur engagement envers la réussite des élèves et des caractéristiques de ceux-ci.

1.6 LA QUESTION DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS

Comment se développe et se maintient, en classe, une structure 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?

Les postulats¹ à la base de cette recherche sont les suivants.

- La coopération est possible en salle de classe.
- L'enseignant peut mettre en place une structure de coopération et la maintenir s'il développe des stratégies relationnelles inspirées du modèle des cinq règles de St-Arnaud (2003) : partenariat, concertation, alternance, non-ingérence et responsabilisation.

Objectif général

Comprendre le processus de la mise en place et de maintien par l'enseignant, au collégial, d'une structure relationnelle de coopération selon le modèle de St-Arnaud (2003).

Objectifs spécifiques

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

¹ Les postulats énoncés sont des représentations, admises de façon implicite, du système de pensée à l'origine de cette recherche multicas et partagées par l'ensemble des acteurs de cette recherche.

Le premier objectif est général : il couvre l'ensemble du processus de la mise en œuvre de la structure 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 structure de coopération. Comment réagit-il? Quelles sont ses stratégies particulières? Ses intentions? Comment s'autorégule-t-il en cours d'action? Quels sont les processus cognitifs ou métacognitifs qui guident ses actions de coopération?

Le deuxième objectif porte sur les conditions, les exigences essentielles au succès ou **les** limites d'une mise en place d'une structure de coopération dans le contexte de la classe où toute intervention est une improvisation.

Le troisième objectif clarifie les limites associées à une pareille mise en place. Il sera possible, ainsi, de savoir quelles sont les conditions favorables ou défavorables aux choix de stratégies et connaître les problèmes, les difficultés rencontrées qui empêchent la mise en place de la coopération.

1.7 PERTINENCE ET CONTRIBUTION DE CETTE ÉTUDE POUR L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

À l'heure où les cégeps de la province sont à élaborer ou à réviser leur plan stratégique et leur plan d'aide à la réussite, le Cégep de l'Outaouais se préoccupe de ses orientations institutionnelles quant à la persévérance et aux mesures à privilégier pour favoriser la réussite de ses élèves. Plusieurs auteurs établissent en effet un lien entre la qualité des relations que les élèves entretiennent avec leur enseignant et leur engagement dans leurs études (Kuh, 2001; Rivière et Jacques, 2002; Roy, 2005). Or, la présente recherche propose justement l'étude de la structure relationnelle qui peut s'établir entre l'enseignant et ses élèves sous les postulats de la coopération. Une telle

étude ne peut que fournir des informations complémentaires sur l'incidence **sur la réussite** d'une approche coopérative en enseignement collégial.

La présente étude devrait être, par surcroît, en mesure d'élargir les perspectives quant à l'établissement d'une structure relationnelle de coopération en classe. Cette démarche permettra une compréhension plus globale du concept étudié, aussi bien dans la communauté immédiate (le département, les liens interdépartementaux, le programme) que dans ses liens avec l'extérieur (les collèges, le ministère de l'Éducation, les universités ou les futurs employeurs des finissants). Un tel élargissement des perspectives est également propice à l'amélioration de la réussite et de la persévérance et répond aux suggestions du Conseil supérieur de l'Éducation (2008 : 45), qui mentionne l'importance d'aborder l'axe des relations pédagogiques en faisant ressortir la manière dont il est possible de développer des stratégies qui tiennent compte des liens s'établissant entre l'élève, l'enseignant, le savoir et le milieu.

Cette recherche permettrait, par ailleurs, à l'enseignant du Cégep de l'Outaouais d'avoir accès au processus de mise en place d'une relation pédagogique de coopération. Pour les participants, le fait d'avoir étudié ce concept nouveau qu'est la structure relationnelle de coopération contribue à rehausser le sentiment d'appartenance et la satisfaction de faire partie d'une communauté d'apprentissage (Savoie-Zajc, 2010).

Il est enfin possible d'affirmer qu'avec l'arrivée de clientèles hétérogènes, aux dynamiques particulières (troubles d'apprentissage, trouble envahissant du développement), ces processus relationnels de coopération pourraient être une avenue intéressante comme nouvelles stratégies d'interaction à mettre en place pour répondre à leurs besoins. Bien que des mesures d'accompagnement existent pour ces clientèles, le personnel enseignant se sent démuni lorsqu'il est confronté à ces dynamiques

difficiles, parfois dérangeantes, et dont on ne connaît pas la nature ou le niveau exact de difficulté.

Pour toutes ces raisons, il apparaît évident que les résultats de la présente étude permettront à l'établissement et aux départements qui le composent d'avoir accès à un outil supplémentaire et novateur pour favoriser la persévérance et la réussite des élèves. De même, les résultats de l'étude sauront sans doute influencer grandement certaines orientations institutionnelles à prendre dans le cadre de l'élaboration du prochain Plan d'aide à la réussite.

L'étude répond par ailleurs aux orientations ministérielles de même qu'au besoin des enseignants de se doter d'outils d'intervention (Conseil supérieur de l'Éducation, 2000a, 2000b, 2002; Fédération des cégeps, 2008). L'élaboration de stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces exige une meilleure compréhension du concept de relation pédagogique sur le terrain. La présente recherche touche le développement de la pratique enseignante et rejoint ainsi les préoccupations des principaux organismes soucieux de la pédagogie collégiale : CSE, AQPC, PERFORMA.

De plus, l'étude met en lumière le processus de développement d'une structure relationnelle de coopération au collégial, ce qui aura des retombées importantes sur l'ensemble du réseau collégial. Étant donné que les processus mis en place dans la construction en classe d'une relation pédagogique efficace visant le partenariat, l'autonomie et la responsabilisation des apprenants sont peu connus, les résultats de la recherche seront utiles à tous les collèges. Cet argument sera d'autant plus important dans les années qui viennent que les jeunes, issus de la réforme en éducation au Québec, forts de leur nouvelle façon d'aborder les savoirs et d'agir en classe, frapperont aux portes des cégeps de la province.

Soulignons enfin le caractère novateur et l'originalité de la recherche, laquelle vise à observer en classe la façon dont se vit la construction d'une structure relationnelle de coopération efficace. Par conséquent, les résultats permettront d'enrichir le corpus de connaissances à ce sujet.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

UNE STRUCTURE RELATIONNELLE DE COOPÉRATION COMME MODE D'INTERACTION EN SALLE DE CLASSE

Le présent projet de recherche porte sur l'étude des interactions établies par l'enseignant pour favoriser la mise en place d'une structure relationnelle de coopération. Aussi plusieurs concepts y seront-ils étudiés.

Avant même d'aborder le concept de structure relationnelle de coopération et ses composantes, tels que décrits par le modèle de St-Arnaud (2003), nous débiterons par la revue de l'évolution des modes d'interactions pédagogiques, depuis les Grecs anciens jusqu'à la réalité actuelle, puis nous nous intéresserons aux concepts plus larges d'interaction pédagogique et de structure relationnelle. Après avoir situé l'objet de notre étude que constitue, bien évidemment, la structure relationnelle de coopération découlant de ces concepts, nous proposerons une clarification des notions d'interaction, de coopération et de pédagogie coopérative.

2.1 UNE PERSPECTIVE HUMANISTE DE L'INTERACTION PÉDAGOGIQUE

Dans une perspective humaniste, la personne est libre et respecte l'autre dans ses choix. Carl Rogers (Poeydomenge, 1984) est la figure dominante de la psychologie humaniste. Selon lui, le seul apprentissage vrai engage l'élève totalement comme personne. Cette dernière interagit avec le monde qui l'entoure et cultive les valeurs qui font partie de sa propre structure. 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 apprenant (Poeydomenge, 1984). L'enseignant doit avoir confiance en une personne autre que lui-même, qui possède des droits propres.

Toute cette notion de respect de l'autre, comme une entité unique qui a droit à sa place, est au cœur de l'approche de coopération 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, vivant devant lui avec tout le potentiel qui lui est propre, avec ses appréhensions et ses espoirs. Ainsi, l'enseignant est authentique lui aussi et attentif à l'autre. Cette attitude de la part de l'enseignant offre à l'autre l'opportunité d'être lui-même et de s'affirmer en prenant la place qui lui revient.

Les enseignants participant à cette recherche sur la coopération en classe tentent d'avoir cette attitude d'ouverture à l'autre. Influencés par cette 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 d'aidant.

L'apprenant amène 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. À titre d'exemple, même si l'enseignant connaît bien son programme ainsi que les savoirs à enseigner et ses étudiants, toutes les situations relationnelles qui se présentent à lui ne peuvent se planifier à l'avance; elles sont, en quelque sorte, une improvisation. L'enseignant peut donc devenir perplexe face à certaines répliques de ses apprenants et ne pas savoir comment agir ou répondre. Ses compétences relationnelles sont alors mobilisées pour l'amener à réagir adéquatement face aux imprévus relationnels en cours d'enseignement. Un enseignant qui aurait développé une certaine capacité à réfléchir à

ses façons d'agir et à l'effet que ses répliques suscitent chez ses apprenants saurait probablement mieux identifier ce qui se passe en classe en temps réel et réagir en conséquence.

2.1.1 Les limites d'une approche humaniste en classe

D'un autre côté, tout accepter en classe n'est pas possible. L'enseignant doit intervenir pour éviter les conflits ou la discorde, car cela fait partie de ses responsabilités. 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 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 apprenants. Une saine gestion des situations en classe permettra de garder l'équilibre nécessaire à l'apprentissage et à l'engagement de chacun.

Une pédagogie non directive n'est pas une pédagogie libertaire ou basée sur le laisser-faire. En accueillant les difficultés et en faisant confiance au groupe dans la recherche de solutions, l'enseignant crée un climat de confiance qui peut stimuler le désir de développement et de créativité de ses apprenants (Hall et Hall, 1988).

2.2 LES CONCEPTS D'INTERACTION ET DE RELATION

La relation entre deux individus se modifie sans cesse avec le temps. Elle n'est pas fixe, mais malléable (Watzlawick, 1972). Il ne tient qu'à une des personnes impliquées dans la relation de déterminer le sens que peuvent prendre les interactions.

2.2.1 L'interaction

La notion d'interaction est une notion centrale dans une démarche pédagogique. Sur le plan étymologique, l'interaction inclut l'idée d'une relation mutuelle, d'une action réciproque, supposant la présence d'un groupe d'individus qui interagissent et qui s'influencent mutuellement sans ordre prescrit (De Villers, 2002; Edmond et Picard,

1984). Cette interaction implique la communication verbale et non verbale, car tout comportement, qu'il soit vocal, gestuel ou postural, comporte une valeur communicative. La prise de conscience de ses modes d'interaction peut guider l'enseignant dans sa façon d'agir pour éviter la confrontation.

D'un point de vue interactionnel, vivre ensemble, c'est s'influencer réciproquement (St-Arnaud, 2009). Tout signal ou toute information impliquent 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 rituels et les jeux constituent aussi des modèles d'interactions composés de plusieurs transactions selon un enchaînement connu. À titre d'exemple, en guise de rituel lors de l'arrivée en classe de ses élèves, l'enseignant les salue, leur demande comment ils vont, mais il ne s'attend pas à obtenir, en retour, de réelles réponses. De plus, une approche systémique des interactions a été explorée par les travaux de l'École de Palo-Alto (Edmond et al, 1984). Selon ces auteurs, un système baigne dans un contexte comportant plusieurs attributs qui varient en fonction de différentes variables. Ainsi, dans la salle de classe, le système-classe varie en fonction notamment du nombre d'individus, de l'heure du jour, de la saison, du sujet à l'ordre du jour ou du moment plus ou moins avancé de la session. Tous ces facteurs influencent le système et les interactions qui en découlent.

Les systèmes propres aux humains sont habituellement des systèmes ouverts qui communiquent de façon constante avec les attributs de leur environnement. Les systèmes sont conduits par des règles implicites, car lorsque deux individus interagissent, chacun cherche à déterminer la relation qui les unit.

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 al, 1984). Mieux vaut alors s'entretenir sur la qualité de la relation plutôt que sur le contenu qui cause la controverse.

Aux fins de l'étude, une clarification des différents concepts reliés à la notion de relation pédagogique en classe est proposée dans les paragraphes suivants. D'abord, la notion de relation sera définie et les composantes de la relation pédagogique seront décrites. Ensuite, le lien que la présente recherche établit entre les concepts de relation et d'interaction en classe sera clarifié.

2.2.2 La relation

Le terme « relation » est, selon les dictionnaires étymologiques de Baumgartner et Ménard (1996) et Dubois et Mitterrand (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 I^{er} siècle, la valeur juridique de « témoignage, rapport » et la valeur logique de « lien entre deux choses ».

2.2.3 La relation pédagogique

Selon Weigand et Hess (2007 : 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 ». En retraçant l'origine étymologique du mot « pédagogique », il en ressort que son usage, depuis 1610 (Baumgartner, 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'apprenant, dans le sens d'une personne qui en conduit une autre.

Dans une perspective humaniste, la relation pédagogique est d'abord une relation interpersonnelle. L'enseignant n'est pas seulement humaniste par conviction, il le devient pour donner aux jeunes de sa classe les outils de leur autonomie (Powydomenge, 1984).

2.2.4 Les composantes de la relation pédagogique

La relation pédagogique s'élabore en amont de l'apprentissage et pendant celui-ci (Chabanne et Dezutter, 2011). Ainsi, dans la classe, sur une échelle plus réduite, il est possible de voir la relation pédagogique comme l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique dans une situation pédagogique. Telle que l'a décrite Platon (Gauthier et Tardif, 2005), certains auteurs appellent cette relation le « triangle sujet – objet – agent » ou le « triangle apprenant – enseignant – savoirs » (Legendre, 2005, Houssaye, 2005, Pratt, 1998). Dans cette perspective, toute situation pédagogique paraît s'articuler autour de trois pôles : apprenant – enseignant – savoirs (figure 1).

Ces trois pôles du triangle pédagogique sont reliés entre eux par trois types de relations différentes (Houssaye, 2005; Pratt, 1998). Ainsi, le lien qui unit le pôle de l'apprenant à celui de l'enseignant consiste en une relation de confiance et de respect qui amène ce dernier à prendre soin de son apprenant tout en le poussant à relever des défis : l'enseignant forme l'apprenant. Le lien qui unit le pôle de l'apprenant à celui du savoir est une relation d'apprentissage, car confronté à des informations nouvelles qui ne cadrent pas avec ses références, l'apprenant développe des mécanismes de construction de ses connaissances. Finalement, le lien qui unit le pôle du savoir à celui de l'enseignant constitue une relation d'enseignement. En effet, l'enseignant étant l'expert du contenu, il connaît la matière pour répondre efficacement aux questions des

apprenants. C'est ce que l'on appelle la « relation didactique ». La relation pédagogique comprend donc ces trois types de relation, lesquels s'expriment à tour de rôle, selon le contexte et les valeurs de l'enseignant (Pratt, 1998).

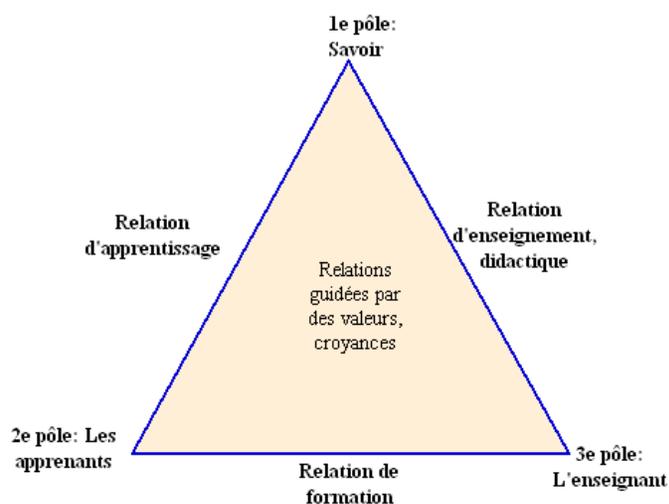


Figure 1 Adaptation du concept des trois pôles de la relation pédagogique d'Houssaye (2005) et de Pratt (1998).

Diverses modélisations du système « pédagogique ou didactique » ont été réalisées depuis les années 1970, mettant en relief ces trois pôles régissant la situation d'enseignement. Alors que certains l'utilisent pour expliquer ou pour comprendre l'action pédagogique, d'autres proposent un travail d'analyse sur les interactions entre les trois pôles du triangle. Cette idée de triangle pédagogique est reprise par plusieurs auteurs, dont Marsollier (2004), De Vecchi (2007), et Charlot (1997). Ainsi, le défi de l'enseignant est d'instaurer un équilibre ni stable ni instable, mais « métastable » entre les trois composantes du triangle. Par contre, l'échec de bien des pratiques pédagogiques tient à ce qu'elles ont accordé la priorité à deux de ces composantes au détriment de la troisième (Houssaye, 2007).

Dans une perspective axiologique, c'est dans la relation pédagogique que s'opérationnalisent les trois grandes finalités : former, éduquer 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 apprenants. 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'apprenant, c'est une interaction sociale, où se joue une gamme de rôles plus ou moins définis (Bouchard, 1998). C'est là qu'il devient salutaire de mettre en place une structure relationnelle efficace entre l'enseignant et ses apprenants.

2.3 LA STRUCTURE RELATIONNELLE

Le concept de « structure relationnelle » est utilisé pour nommer l'organisation des interactions prises en charge par l'enseignant. Legendre (2005 : 1268) définit la structure comme un « ensemble de relations relativement stables entre des éléments d'un tout ». D'ailleurs, en gestion, on parlera de la *structure organisationnelle*, laquelle consiste à articuler les responsabilités et les rôles de chacun ainsi qu'à préciser les mécanismes de fonctionnement qui assureront la synchronisation des efforts vers la poursuite des objectifs donnés (Mintzberg et Tremblay, 2010). En fait, cette structure organisationnelle ressemble à ce que fait l'enseignant lorsqu'il fait la gestion de sa classe.

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 apprenants dans une situation donnée. Comme illustrée à la figure 2, la structure relationnelle de coopération est l'un des trois types qui peuvent s'établir entre l'enseignant et ses apprenants. Les deux autres types de structure qui peuvent s'établir en interaction professionnelle (St-Arnaud, 2003) sont la structure de pression et la structure de service. Contrairement à la structure de coopération, laquelle favorise la réciprocité, dans une

structure de pression, l'enseignant fixe lui-même les objectifs et il a des attentes précises face à ses apprenants. D'un autre côté, dans la structure de service, ce sont les élèves qui orientent les buts et qui ont des attentes face à l'enseignant, celui-ci devenant alors au service de ses apprenants.

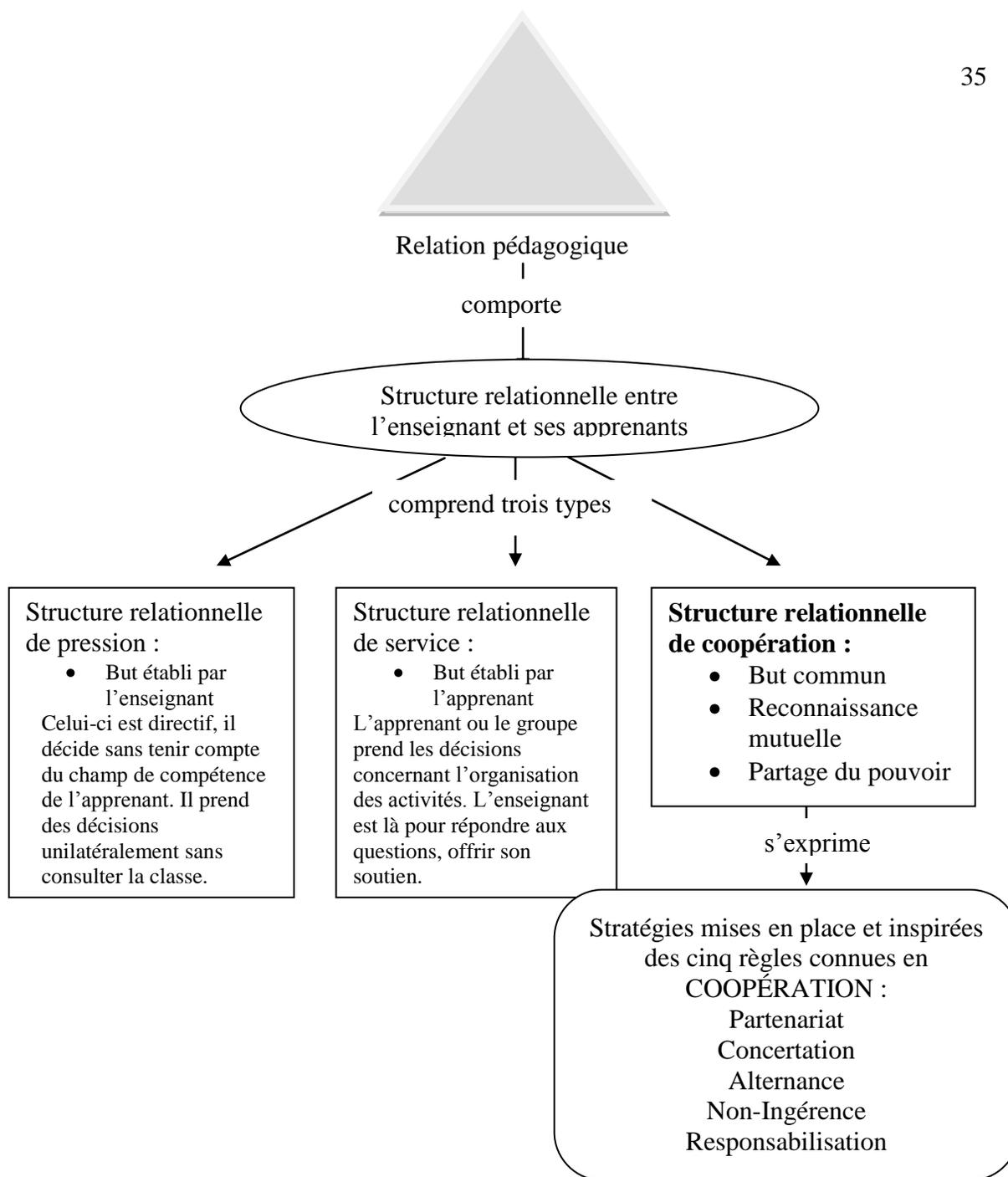


Figure 2 La structure relationnelle de coopération

La structure relationnelle est une composante de la relation qui se met en place. La relation pédagogique est une construction de comportements et elle « suppose un ensemble cohérent d'actions entreprises par l'enseignant qui ont pour résultantes l'apprentissage. » (Postic, 2001 : 19) Par conséquent, pour que ces actions aient une visée de coopération, elles doivent comporter trois éléments essentiels : l'établissement

d'un but commun, la reconnaissance mutuelle de compétences et le partage du pouvoir (St-Arnaud, 2003).

2.3.1 La structure relationnelle de coopération

Pour l'enseignant, intégrer ses connaissances des règles de la coopération à ses gestes en classe exige une méthode très structurée. L'application des principes de coopération prend tout son sens quand l'enseignant peut les intégrer dans sa pratique régulière en classe. La structure de coopération permet aux apprenants de faire équipe avec lui. Ils ont la possibilité d'occuper leur place, de prendre conscience de leur responsabilité, 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 apprenants eux-mêmes (Baudrit, 2005; Thousand, 1998). Cette approche rejoint les idées des penseurs de la pédagogie nouvelle abordée précédemment.

L'enseignant capable de vivre avec l'incertitude causée par l'adaptation exigée par cette approche à chaque situation et d'affronter l'inconnu tout en ayant le goût d'être vrai, dans le moment présent, et de faire preuve de jugement avec ses apprenants, aurait de bons outils en intégrant ces règles de la coopération, inspirées de St-Arnaud (2003), dans la construction de sa relation pédagogique de coopération.

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.

Voici quelques principes de base cités par divers auteurs (Sullivan, Snyder & Sullivan, 2008) pour caractériser la relation de coopération :

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

Quelques études empiriques (Finkel & 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 contraintes. 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, réduisant 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 à utiliser cette approche de coopération est justement de bénéficier des avantages de ces processus de coopération pour le bien-être des groupes-classe.

L'influence des modèles de coopération, dans la façon d'entrer en relation dans la société, a un effet direct sur les individus ou sur les groupes d'individus. Selon Sullivan, Snyder & 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 présence.

Toujours selon Sullivan, Snyder & Sullivan (2008), pour qu'une personne coopère, elle doit avoir un solide sentiment de confiance envers les personnes impliquées, 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 (Tableau 1) si ses élèves 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 impliquées dans la rencontre d'être en confiance et 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 comme indicateurs aux enseignants soucieux de favoriser la coopération de leurs apprenants. D'ailleurs, ces questions peuvent aussi servir de balises à d'autres niveaux, dans les organisations et même dans les sociétés et les nations.

Tableau 1 Influence du processus de coopération sur l'individu, l'organisation et la société
(Sullivan et al., 2008 : 9)

	Si oui, la personne, ou le groupe est très motivé et engagé.	Si oui, confiance mutuelle, grande qualité de décision, capacité à résoudre des conflits.	Si oui, décision démocratique, tolérance, capacité d'autocritique.
Puis-je faire confiance? ↗ Ai-je de la valeur? Recevrai-je du soutien? ↘	Sur le plan de l'individu ou du groupe.	Sur le plan de l'organisation.	Sur le plan de la société, de la nation.
	Si non, la personne, ou le groupe, est anxieux, malheureux, démotivé.	Si non, faible capacité à régler des conflits, mauvaises décisions.	Si non, intolérance, impatience envers les autres

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.

2.3.2 Distinction entre la structure relationnelle de coopération et la pédagogie de la coopération

La structure relationnelle de coopération peut se définir comme un ensemble cohérent d'actions, entreprises sciemment par l'enseignant auprès de son groupe-classe en vue d'établir et de maintenir un but commun, de s'entendre sur les rôles de chacun et de clarifier les influences mutuelles. Cette posture pédagogique de coopération permet à l'enseignant de dépasser son rôle de transmetteur ou de pourvoyeur de savoirs (Gohier, Chevrier et Anadón, 2005). Il y a une différence entre la *structure relationnelle* mise en

place dans la relation et la *pédagogie de la coopération* qui privilégie des stratégies de l'apprentissage coopératif.

Dans la littérature sur l'interaction professionnelle, la posture de coopération a été bien définie par St-Arnaud (2003), mais son processus de mise en place en classe n'est pas bien documenté. La dimension de la coopération proposée par St-Arnaud (2003) offre à l'enseignant des outils pour l'aider à structurer ses relations en classe afin qu'elles deviennent des « relations de coopération ». D'ailleurs, les cinq règles de coopération proposées reposent sur des principes bien définis et suggèrent des gestes et des modes de réflexion permettant à l'enseignant d'en arriver à une structure 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.

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 par des critères permettant la poursuite d'un but commun et le partage des responsabilités (Le Cardinal, Guyonnet et Pouzoullic, 1997).

Ce terme « coopération » est en fait polysémique. Dans le présent projet de recherche, **il** est utilisé pour désigner le type de relation qui prend place entre l'enseignant et ses apprenants, mais comme ce terme peut être utilisé aussi pour aborder le type de pédagogie, les paragraphes suivants abordent ces nuances.

2.3.3 Une pédagogie de la coopération

Une pédagogie de la coopération exige d'abord d'enseigner aux apprenants des modes de travail coopératif, ce qui ne s'avère pas nécessaire lorsque l'enseignant ne fait que

structurer sa relation avec eux. C'est ce qui marque la différence entre la présente étude sur la mise en place d'une structure relationnelle de coopération par l'enseignant et les autres études qui visent la mise en place d'une pédagogie de la coopération où les élèves sont mobilisés pour d'abord apprendre les processus d'apprentissage coopératif et les stratégies qui en découlent.

La pédagogie de la coopération s'inspire des mêmes fondements que ceux de la structure de coopération discutée préalablement. Elle s'articule autour de comportements prosociaux et d'un contexte où la confiance et l'acceptation des autres règnent (Howden et Kopiec, 1999). Les valeurs véhiculées (Howden et Kopiec, 2002 : 12) par une pédagogie de la coopération sont :

- l'ouverture aux autres;
- la confiance au processus;
- le droit à l'erreur;
- l'égalité;
- l'entraide;
- la solidarité;
- l'engagement;
- le plaisir.

Avec l'arrivée des réformes en éducation, les approches pédagogiques ont évolué et se sont transformées. Les programmes actuels, au primaire, au secondaire et à l'université, préconisent, de plus en plus, des stratégies d'apprentissage axées sur la coopération des élèves en classe.

La pédagogie de la coopération est bien documentée (Daniel, 1996; Slavin, 1990; Thousand, Villa et Nevin, 1998; Howden et Martin, 1997; Gamble, 2002 & Johnson et Johnson, 1999). Elle s'inspire des modalités de l'apprentissage coopératif, par exemple le travail entre élèves dans 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 élèves 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 élèves sont amenés à travailler étroitement ensemble en gardant en tête le principe de l'interdépendance et du soutien mutuel.

Le développement de la structure relationnelle de coopération par l'enseignant n'exige pas de placer les apprenants dans le modèle de l'apprentissage coopératif. L'enseignant peut alors faire appel à d'autres stratégies d'apprentissage tout en gardant en place la structure relationnelle 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. 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 structure relationnelle de coopération en définissant les responsabilités de chacun et le but à atteindre. Par contre, pour que l'enseignant développe les habiletés requises pour arriver à mettre en place une structure de relation de coopération, il doit posséder au préalable quelques compétences relationnelles (St-Arnaud, 2003).

2.4 LES COMPÉTENCES RELATIONNELLES

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 : 64). Les compétences de l'enseignant qui touchent les aspects relationnels et qui utilisent des verbes comme s'engager, coopérer et communiquer sont plus difficilement mobilisables (Bélair et Bernard, 2010). Elles sont d'ailleurs appelées

« compétences orphelines » comparativement aux compétences didactiques ou pédagogiques, car elles se révèlent difficilement mobilisables et évaluables. Dans le cadre d'une classe, la compétence relationnelle permet de collaborer efficacement avec l'autre (Le Boterf, 1997).

Selon Leblanc (2005), les composantes d'une compétence relationnelle sont la poursuite d'un but commun, la reconnaissance des champs de compétence de chacun et le partage du pouvoir en fonction des champs de compétence. Dans cette « relation coopérative, l'expertise sur le contenu est subordonnée à l'expertise sur le processus. » (Leblanc, 2005 : 118)

Les compétences relationnelles se définissent comme des habiletés personnelles pouvant s'avérer utiles dans l'amorce et le maintien de relations satisfaisantes (Hansson et Carpenter, 1994).

Pour St-Arnaud (2003 : 26), 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. » 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 collaboration. 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 apprenants 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'élève pour l'aider à porter un regard critique 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.

2.5 LE MODÈLE DE STRUCTURE DE COOPÉRATION DE ST-ARNAUD

Pour définir ce qu'est la coopération, St-Arnaud (2003 : 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 (2003), sera remplacé par « enseignant », et « interlocuteur » le sera par « apprenant ou groupe d'apprenants » 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.

Selon St-Arnaud (2003), 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 de la coopération, l'enseignant peut favoriser une certaine fluidité dans ses échanges avec ses apprenants, rendant ses interventions plus riches ou même plus déterminantes. L'élément important à retenir est que la relation de coopération doit être orchestrée par l'enseignant, car il est le maître de ce qui se passe en classe. Au départ, il n'y a pas de structure de coopération dans la relation qui s'établit. L'enseignant doit d'abord faire le nécessaire pour que se développe cette relation de coopération. Pour cette raison, la recherche portera plus précisément sur *la structure relationnelle de coopération*.

L'enseignant doit être en mesure de bien identifier la situation vécue afin d'y apporter les correctifs nécessaires. Pour ce faire, une réflexion relative à ses actions s'impose, en cours d'action, lui permettant d'avoir accès à la situation qu'il est en train de vivre pour y apporter les correctifs nécessaires.

St-Arnaud (2003) propose cinq règles de conduite permettant à l'enseignant de mettre en place et de maintenir une structure relationnelle de coopération. Le terme « règle » est utilisé pour préciser les balises à l'intérieur desquelles l'enseignant peut agir pour maintenir une structure de coopération, mais ces règles pourraient aussi se nommer *les modes d'interaction*. Ce sont ces cinq modes d'interaction que les enseignants, participant à la présente recherche, tenteront d'appliquer en classe. Les paragraphes qui suivent expliquent chacun de ces modes d'interaction tels qu'ils sont définis par St-Arnaud (2003).

2.5.1 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 : 119)

Ce premier mode d'interaction concerne le partenariat, c'est-à-dire l'établissement d'un but commun par l'enseignant et ses apprenants. Lorsque ceux-ci s'entendent sur un objectif, il leur devient plus facile de travailler ensemble. Dans la relation de coopération, ils s'influencent et travaillent ensemble à leur projet commun. Par contre, avant que ne s'établisse une structure de coopération, on peut voir apparaître une « structure de service » ou une « structure de pression ».

- En classe, par exemple, l'enseignant serait en structure de *service* dans le cas où l'objectif de la rencontre serait déterminé par le groupe d'apprenants. Dans ce cas, pour que le but de la rencontre soit atteint, l'enseignant aurait à répondre aux attentes des apprenants en posant les gestes souhaités, en rendant service afin de répondre à la demande sans qu'il n'ait pu exercer son influence.

- Pour que l'enseignant soit en structure de *pression*, il faudrait l'inverse; l'objectif de la rencontre serait alors déterminé par l'enseignant. Ainsi sollicités, les apprenants auraient à faire quelque chose qui a été demandé par l'enseignant sans qu'ils aient pu influencer la décision qui est prise, dans ce cas, de façon unilatérale par l'enseignant. L'enseignant ne partage pas son pouvoir avec ses apprenants. 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. Pour y arriver, l'enseignant prend conscience de ses limites et tient compte des personnes devant lui, demande leur avis et le considère. Les apprenants deviennent ainsi des partenaires, ils participent aux décisions qui les concernent. 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 facile de basculer dans une structure de pression ou de service. Par contre, une responsabilité partagée est nécessaire à l'établissement d'un but commun. S'il y a absence de cet objectif commun, chacun agit en fonction de son but personnel. Les visées sont alors irréalistes et il apparaît de la résistance ou de la passivité. Il faut donc non seulement 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.

Ce qui distingue la structure de coopération d'une pédagogie de la coopération est le fait que l'apprenant ou le groupe d'apprenants ne soient pas informés des efforts de l'enseignant en vue de la mise en place d'une telle structure. L'enseignant ne dit pas à son groupe : « Voici, aujourd'hui, je vais utiliser des stratégies de communication qui favorisent la coopération. » La structure de coopération s'établit tout de même avec la

collaboration des apprenants. 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, dans l'atteinte d'un objectif commun qui sera déterminé par l'ensemble du groupe. 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.

2.5.2 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 : 134)

Ce deuxième mode d'interaction permet 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 apprenants doivent s'entendre, sans quoi l'enseignant transmet vainement des informations, comme dans un « dialogue de sourds » (St-Arnaud, 2003 : 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 impliquées 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 sur le 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 en présence de la l'évolution de la situation, du traitement poursuivi ou du résultat planifié.

2.5.3 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 : 159)

Ce troisième mode d'interaction 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 apprenants. Grâce à une analyse de son intervention, il peut revoir les réparties insatisfaisantes et identifier les lacunes. Les quatre canaux de la communication sont la réception, la facilitation, l'entretien de la relation et l'information sur le contenu.

- Le canal de réception (R) est ouvert quand l'enseignant demeure silencieux, attentif à ce qui se dit et concentré sur ses apprenants. Bref, lorsqu'il écoute tout simplement.
- Le canal de facilitation (F) est ouvert lorsque l'enseignant dit quelque chose pour permettre aux apprenants de donner des renseignements. L'enseignant les invite à s'exprimer.

- Le canal de l'entretien de la relation (Er) est ensuite 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.
- Finalement, le canal d'information sur le contenu (Ic) est utilisé, par exemple, lorsque l'enseignant aborde le contenu du cours.

Pour ce qui est du décodage empathique, l'enseignant traite l'information provenant de ses apprenants. L'empathie est une activité mentale lui permettant de voir et d'entendre ce qui se passe et de se mettre à la place de l'autre. L'enseignant se sert de ses sens pour se faire une idée de ce qui se passe afin de mieux intervenir quand un apprenant aura fini son intervention. Pour arriver à maximiser le décodage empathique en cours d'intervention, St-Arnaud (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 apprenants, car « sans feed-back, on rate la cible. » (St-Arnaud, 2003 : 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.

2.5.4 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 : 184)

La non-ingérence implique de reconnaître ses limites tout en laissant un certain pouvoir aux apprenants. Ce mode d'interaction exprime une façon de partager le pouvoir et de permettre le changement. Le traitement de la notion de non-ingérence se situe dans le contexte de la conception de changement du praticien.

L'ingérence s'exprime quand un enseignant indique à ses apprenants 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 apprenants. L'apprenant 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 son apprenant entendra ce que ses apprenants 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'apprenant. La coopération ne sera pas possible si l'enseignant ne tient pas compte de la compétence de son apprenant pour l'atteinte de l'objectif visé. Par contre, si les deux parties, l'enseignant et ses apprenants, 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. Ainsi naîtra 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, si l'enseignant laisse un apprenant 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 élèves. Ainsi, cela lui permet de prendre la place qui lui revient sans empiéter sur celle de l'apprenant.

2.5.5 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 : 219)

Ce mode d'interaction permet à l'enseignant d'aider ses apprenants 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 apprenants à faire leurs propres choix. Or, faire des choix implique de tenir compte de ses besoins.

St-Arnaud (2003) 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 apprenants dans l'identification de leurs choix.

2.6 LA RÉFLEXION SUR L'EFFICACITÉ DE SON ACTION

La mise en place d'une structure relationnelle de coopération par l'enseignant nécessite de sa part de réfléchir à l'efficacité de son action. St-Arnaud (2003) propose, dans ses

réflexions sur l'interaction professionnelle, une démarche visant l'efficacité en cours d'action. Ce concept d'efficacité vise à évaluer l'action et ses résultats et il permet à l'enseignant d'être plus conscient de ses actions au moment où il essaie de mettre en place sa structure de coopération. Il devient impératif pour lui de tenir compte de son efficacité s'il veut adopter, en classe, une structure de coopération. Il pourra ainsi vérifier l'efficacité de ses actions au fur et à mesure de leur application.

La démarche proposée par St-Arnaud (2003) 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 apprenants. 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). Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, « objectiver », comprendre. 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. 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.

2.6.1 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 : 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 : 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 prendra pour arriver à ses fins, c'est-à-dire le moyen. De plus, chaque action sera 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, lui donnant ainsi 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. 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 apprenants. Cette approche réflexive proposée par St-Arnaud (2003) peut donner à l'enseignant accès à ses intentions et à ses stratégies.

St-Arnaud (2003) 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'élève).
- Tout comportement de l'enseignant est instrumental, c'est-à-dire qu'il cherche à produire un effet visé.

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

Il y a tellement de différences d'une situation à l'autre que l'enseignant improvise à tout moment dans sa façon d'entrer en relation avec ses apprenants. En raison de cette nécessité d'improviser, il devient impératif de mieux connaître les façons de se corriger. 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 ses élèves.

La régulation spontanée, celle que l'on fait plus ou moins automatiquement lorsqu'on interagit avec une autre personne, fonctionne habituellement bien, mais elle connaît souvent des ratés dans les situations de tensions. Pour une gestion de la classe efficace, la connaissance d'outils d'interaction et d'autorégulation devient essentielle (St-Arnaud, 2009 : 9). L'autorégulation consiste alors à s'ajuster en cours d'action, à prendre conscience de l'effet de ses réparties sur l'autre et à corriger rapidement ses erreurs, le cas échéant. Cette activité d'autorégulation permet à l'enseignant de s'ajuster pour construire un dialogue satisfaisant. Cette correction se fait en ajustant sa visée en fonction de l'effet que le moyen a produit chez les apprenants. 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 se passent dans la tête de l'enseignant au moment de son action.

On constate que 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 (St-Arnaud, 1995 : 56).

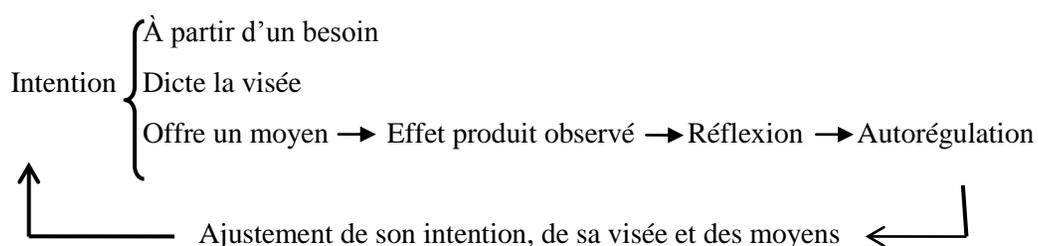


Figure 3 Boucle d'autorégulation de son action

2.7 LES CRITÈRES D'EFFICACITÉ DE LA MISE EN PLACE D'UNE STRUCTURE RELATIONNELLE DE COOPÉRATION.

L'efficacité n'est pas le fruit du hasard (St-Arnaud, 1995 : 19), elle nécessite de « s'adapter en fonction de l'effet produit ». Encore faut-il que l'enseignant soit 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 : 13).

Le maximum d'efficacité est atteint lorsqu'on réussit à établir et à maintenir une relation de coopération avec l'autre (Lescarbeau, Payette & St-Arnaud, 2003).

L'enseignant peut s'appuyer, en classe, sur les indicateurs d'efficacité proposés dans le tableau 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 apprenants 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 élèves.

L'enseignant désireux d'améliorer sa structure relationnelle en vue d'une action de coopération plus efficace a besoin de pistes de réflexion pour l'aider à s'autoréguler. 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.

Tableau 2 L'efficacité dans la relation de coopération (Lescarbeau et al. 2003 : 33)

Critères généraux	Critères spécifiques
1 Atteinte des objectifs	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 selon les critères établis en commun.
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 élèves) se sentent davantage responsables et sont instrumentés pour poursuivre la démarche d'enseignement-apprentissage.
5. Rentabilité	Le bilan réalisé par l'enseignant et les élèves impliqués 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 : 395) à partir de faits observables chez

ses apprenants 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.

2.8 CONCLUSION

Inspirer les jeunes à surmonter cet individualisme si souvent présent dans les classes exige de l'enseignant de prendre la responsabilité de mettre en place une structure relationnelle propice aux échanges et à l'engagement de chacun.

La mise en place d'une structure de coopération représente de nombreux défis, car bien que le partage des responsabilités et le travail en équipe puissent donner l'impression de 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 apprenants 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 des courants de la pédagogie nouvelle centrée sur l'apprenant et ses apprentissages, les défis de la mise en place d'une structure relationnelle 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 du rapport relationnel entre l'enseignant et ses apprenants depuis les Grecs anciens jusqu'à aujourd'hui, incluant 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 (2003, 2009), fournit de bonnes balises de départ pour l'enseignant soucieux du développement, dans sa classe, d'une structure relationnelle de coopération.

Développer une structure relationnelle 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 structure de coopération en salle de classe ne sont pas bien documentés dans la littérature. La présente recherche tentera 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 par plusieurs enseignants d'une structure relationnelle de coopération, en salle de classe, selon le modèle de St-Arnaud (2003), 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) signalent les avantages incontestables 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 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 béhavioriste centrée sur le processus-produit. Les recherches limitaient l'étude du processus d'enseignement aux seuls comportements observables.

Les recherches sur l'interaction ont ensuite ajouté la dimension cognitive à l'étude des gestes de l'enseignant en essayant de comprendre le sens donné à ses 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 donc intéressés aux interactions en considérant la situation éducative dans son ensemble, suivant l'inspiration des modèles dits « écologiques » (Altet, 2002 : 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, Casalfiore & Bertone, 2003). En même temps, avec l'émergence du courant de recherche de « l'action située » et de ses fondements épistémologiques liés à l'approche écologique, l'action et l'environnement sont envisagés comme se définissant mutuellement (Saury, Gal-Petitfaux, Zeitler, Sève, Leblanc & Astier, 2003), conférant ainsi une dimension holistique à l'activité en classe qui rend indissociable l'action et la cognition (Barbier et Durand, 2003 : 103).

L'étude multicas de Karsenti (1998) sur l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants est un bon exemple d'une perspective écologique tenant 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. L'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 : 153) Cette approche semble fournir des éléments de profondeur notables.

En fait, les travaux d'Yvon et Saussez (2010) 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 où le point de vue de l'acteur prévaut sur celui de l'observateur-analyste » (Viau-Guay, 2010). Cette théorie permet de dégager des éléments essentiels. Par contre, l'idée de se centrer seulement sur la justification des pratiques enseignantes par l'entretien d'autoconfrontation peut réduire le point de vue du chercheur.

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 : 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 élèves. Ce couplage offre la perspective de l'enseignant qui sera au cœur de notre méthodologie de recherche. Dans notre étude sur l'interaction, c'est ce point de vue de l'enseignant qui retiendra notre attention, car ce point de vue change à chaque instant en fonction de la

dynamique propre à l'enseignant et de la réaction des élèves à ses interventions. L'enseignant tient compte des réactions des apprenants 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 : 9)

Ainsi, une étude des interactions de l'enseignant avec les apprenants 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 (Karsenti, 1998; Yvon et Saussez, 2010; Altet, 2002) portant 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 agissant 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 : 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 apprenants, 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'amèneront à agir d'une façon ou d'une autre (figure 4). L'effet que l'enseignant a sur ses apprenants l'amène à modifier son comportement, à faire des choix d'intervention pour poursuivre la mise en place de sa structure relationnelle.

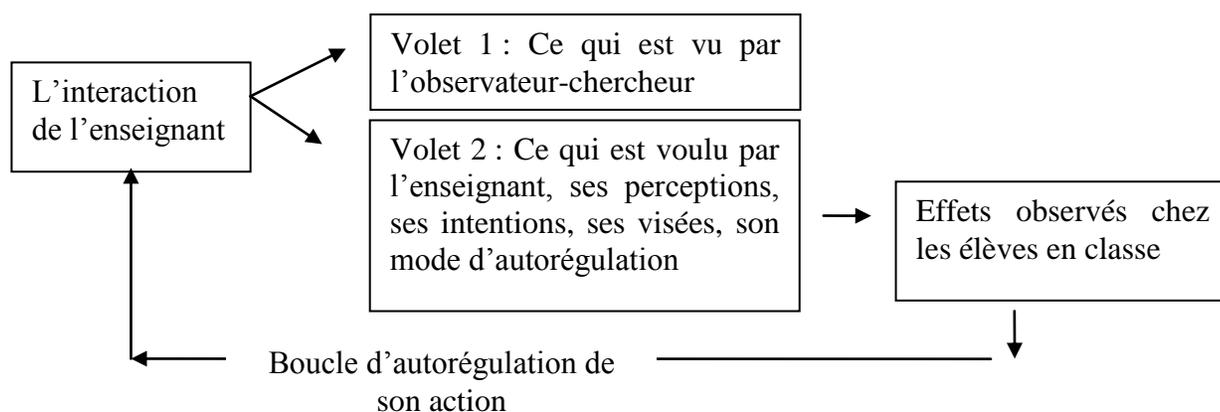


Figure 4 Deux volets à considérer pour avoir un portrait global et pour mieux comprendre les modes d'interaction de l'enseignant en classe

3.1.2 Paradigme conceptuel

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 en viendra à une description des actions pédagogiques observées (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006). La perspective interprétative donne accès à une réalité sociale, telle qu'elle sera expérimentée, vécue, produite, comprise et interprétée par les participants (Anadón & Savoie Zajc, 2009).

De plus, le 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 structure 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 structure 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 s'attarde au processus mis en place en classe par l'enseignant pour construire sa relation pédagogique de coopération. Par contre, comme celui-ci se réfère à un modèle de coopération déjà connu (St-Arnaud, 2003), l'induction ne sera pas pure, mais plutôt modérée (Anadón & Savoie Zajc, 2009), dans le sens où le cadre de référence de l'enseignant et les balises d'observation seront inspirées du modèle de coopération proposé par St-Arnaud (2003). Il y aura tout de même place à des adaptations et à des ajouts d'aspects moins connus en fonction de la réalité changeante de la classe 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 : 231) Aussi, l'étude de cas est une méthode qui offre au chercheur la possibilité de travailler sur une unité d'analyse plus petite ou un nombre restreint (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 : 206)

Ainsi, l'actuelle recherche constitue une étude en profondeur de trois cas, bien délimités; elle fournira beaucoup d'éléments d'information sur les circonstances dans lesquelles se produit le phénomène observé (Giordano, 2003). L'étude multicas permettra 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 chercheure et les enseignantes recrutées). L'étude multicas permettra une meilleure compréhension du phénomène (Merriam, 1998; Yin, 2003). En se concentrant sur le phénomène de l'interaction en salle de classe, la chercheure vise à découvrir les éléments significatifs qui caractérisent l'objet à l'étude. Il s'agira alors d'une description des conditions de la mise en place et du maintien d'une structure relationnelle de coopération.

L'approche retenue par la chercheure permet 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 signifiantes.

L'étude multicas révèle aussi des limites et des pièges importants à prendre en considération. La chercheure pourrait avoir tendance à mettre l'accent sur ce qui retient son attention plutôt que sur ce qui est (Creswell, 1997). Aussi, lors de la sélection des données, elle pourrait avoir tendance à ne rapporter que ce qui confirme les présupposés et à oublier le reste. Ce biais est particulièrement dangereux ici puisque les fondements théoriques liés au modèle d'interaction proposé par St-Arnaud (2003) sont déjà connus. La chercheure voudra tout voir alors que la vision n'est que partielle. Le regard et l'interprétation pourraient alors être faussés. De plus, la subjectivité de la chercheure qui

collige les données peut devenir un problème majeur dans l'étude multicas et peut diminuer la validité et la capacité de transférabilité de la recherche (George et Bennett, 2005), du fait que la chercheuse connaît déjà les enseignants de son cégep. D'ailleurs, à cet égard, les outils de collecte de données tiendront compte de cette situation.

Un autre piège important à éviter est le volume de données qui peut rendre difficiles l'analyse et la possibilité d'en tirer des conclusions. La clarification des frontières du cas et les outils de collecte de données aideront à surmonter cette difficulté.

Une dernière limite pourrait 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. Pour éviter ces restrictions, le projet a obtenu une subvention du Programme d'aide à la recherche à l'enseignement et à l'apprentissage (PAREA). Ainsi, les personnes impliquées dans la recherche auront du temps libéré pour s'y engager.

3.1.4 Les cas de cette recherche, trois enseignantes du collégial

L'étude de cas est une façon de comprendre des situations offrant 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; il faut savoir 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 qu'il 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 : 56). Dans cette recherche, c'est le processus de mise en place d'une structure de coopération qui est l'objet à l'étude. Ainsi, le cas de la présente recherche est *la mise en œuvre d'une structure relationnelle 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 peut pas être très élevé (Creswell, 2009, et Miles et Huberman, 2003). Pour ces raisons, trois enseignantes seront sélectionnées pour cette étude. Elles seront observées dans leur façon de mettre en place une structure de coopération, en classe, au niveau collégial.

Comme le monde collégial offre des programmes préuniversitaires et techniques, ces deux types de programmes seront 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 devront répondre au critère principal, soit avoir reçu une formation reconnue sur les principes de l'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003) et avoir déjà expérimenté en classe des actions inspirées de ce modèle. Ce sont des cas particuliers, car elles devront connaître les règles de coopération de St-Arnaud (2003) pour les avoir étudiées dans un cadre universitaire pendant plus d'une année pour ensuite tenter de les appliquer en classe. Les enseignantes choisies seront ainsi les mieux informées sur le modèle de coopération de St-Arnaud (2003) et les plus qualifiées à mettre en place cette structure de coopération en classe.

Le terrain de cette recherche sera constitué de trois groupes-cours, chacun étant choisi selon certaines conditions :

- que ce soit un nouveau groupe-cours pour l'enseignant, pour voir comment s'instaure la structure de coopération dès le début du cours;
- 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'élèves de première année, pour voir comment s'instaure, dès le début de leurs études collégiales, cette structure de coopération.

Ces critères permettent une certaine homogénéité devant la complexité que peut représenter une salle de classe, réduisant ainsi le nombre de conditions observées et offrant à l'étude la possibilité de se concentrer sur les modes d'interactions choisis 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 de coopération de St-Arnaud (2003);
- avoir expérimenté le modèle de coopération 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 1997).

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

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

L'ensemble de ces outils est essentiel pour assurer une certaine rigueur à cette recherche multicas. Par exemple, les séances d'autoconfrontation compenseront pour les limites de l'observation simple. D'ailleurs, ces séances offriront aux enseignantes la possibilité d'exprimer les intentions et les pensées discursives qui ne peuvent être visibles par une simple observation. Le discours ou le raisonnement que la personne se tient 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 de parcourir différents angles de la recherche. L'observation par la chercheuse suivie de la réflexion des enseignantes observées lors de l'autoconfrontation sont des éléments de triangulation qui favorisent une coconstruction et une « objectivation du sens produit pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2011 : 143).

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 : 141) Or, pour répondre à ce critère de crédibilité, la triangulation des données sera, pour cette recherche multicas, un moyen de répondre à ce critère de crédibilité.

3.2.1 Observation en classe

Il semble 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 existe un écart

entre ce que l'enseignante fait et ce qu'elle en dit. Ainsi, une observation en classe s'impose 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 ne permet pas un accès à toutes les composantes de l'interaction qui y est vécue. L'observation en classe sera donc faite en présence de la chercheuse, mais un enregistrement vidéo permettra ensuite aux enseignantes d'avoir accès à leurs pratiques pour les analyser avec un collègue et avec la chercheuse. L'enregistrement permettra 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 structure de coopération en classe. Enfin, la présence de la chercheuse en classe permettra de prendre en note l'interaction et tout le vécu des lieux que les appareils vidéo ne peuvent pas, à eux seuls, capter.

La chercheuse sera une observatrice non participante. Elle sera très attentive aux gestes et aux paroles de l'enseignante en classe, dans sa façon de mettre en place la structure relationnelle de coopération avec ses apprenants. La chercheuse sera la plus discrète possible. Pour colliger les données, elle se basera sur une unité d'observation déterminée à l'avance. L'unité d'observation correspond à une période de cours, car un enseignant qui s'inspire du modèle de coopération est continuellement dans ce processus relationnel de coopération. Ainsi, dès que l'enseignante interagira avec ses étudiants, tous ses gestes et toutes ses paroles seront notés et classés à partir des points de repère (Tableau 3) du cadre de référence d'une structure relationnelle de coopération (St-Arnaud, 2003). Ces points de repère guident l'observation des gestes que peut poser l'enseignante soucieuse de mettre en place une structure relationnelle de coopération. L'enseignante s'inspire de ces cinq modes d'interaction lorsqu'elle interagit avec ses apprenants, mais la manière de le faire peut varier d'une enseignante à l'autre et c'est essentiellement ce qui intéresse cette recherche multicas. L'observation permettra de prendre en note de quelle façon et

quand l'enseignante agit en classe en lien avec ces points de repères des cinq règles de coopération et de révéler les stratégies aidantes ainsi que les obstacles.

À l'intérieur de cette unité d'observation, qui est tout le cours, des épisodes de mise en place des différentes dimensions de la coopération seront prises en note.

Tableau 3 Points de repère pour l'observation de l'interaction entre l'enseignante et ses apprenants (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; • parle des règles du jeu; • échange sur 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 apprenants (leurs rôles et responsabilités); • reformule des problèmes avec les apprenants; • 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 apprenants; • laisse ses apprenants faire des choix éclairés et prendre des responsabilités; • reconnaît les besoins de ses apprenants.

L'observation se fera en fonction des actions et des gestes observés ainsi que de leurs effets sur le développement de la structure relationnelle de coopération. L'observation débutera 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 proprement dite permettra à la chercheuse de valider sa méthodologie et servira de pilote à la recherche. Cette observation préalable se fera une année avant le début de la recherche et respectera les critères de sélection mentionnés plus haut pour que le terrain soit équivalent.

3.2.1.1 Description de la méthode d'observation

Pour la prise de notes des données d'observation, comme l'unité d'observation est tout le cours, la prise de notes se fait tout au long du cours dès que l'enseignante intervient et met en place ou maintient sa structure relationnelle de coopération. La mise en place et le maintien de la structure relationnelle de coopération sont une préoccupation constante pour l'enseignante. Par contre, comme il n'est pas possible de tout noter, une description des épisodes d'interactions observés qui démontrent la mise en place de l'une ou l'autre des dimensions de la coopération sera notée à partir des points de repère du modèle de coopération comme le définit St-Arnaud (2003) : partenariat, concertation, non-ingérence, alternance ou responsabilisation.

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

Cette prise de notes sera 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.

La chercheuse s'assoit à l'arrière de la classe avec la liste des points de repère (Tableau 3) ainsi que le guide de prise de notes (Appendice C) reproduit en 30 exemplaires permettant de noter les observations, de façon manuscrite, pour éviter le bruit que pourrait faire le clavier. La chercheuse se place 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 ont sur le groupe.

La période d'observation aura lieu pendant une session, c'est-à-dire quinze semaines de cours. Trois moments d'observation en classe seront privilégiés : au début du cours, à la cinquième semaine et à la douzième semaine approximativement selon la planification de l'enseignante. Ainsi, l'observation permettra de noter comment se met en place la structure de coopération, comment elle se maintient et quels sont les processus d'autorégulation jusqu'à la fin de la session.

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 devra donc posséder cette ouverture et se montrer attentive aux éléments susceptibles d'ajouter de la pertinence aux données ou de proposer des nuances pour mieux répondre à la question de recherche.

3.2.1.2 Description de la méthode d'enregistrement en classe

Les séances observées seront enregistrées sur bandes vidéo. Deux caméras numériques serviront à capter les images de l'interaction de l'enseignante avec sa classe. Les

caméras sont de type Canon FS400 avec cartes mémoires SD 32 GB, class 10, et le fichier informatique créé aura une extension .mod.

Une caméra sera placée à l'avant de la classe, pointant vers les étudiants et l'autre, placée à l'arrière de la classe, visera l'enseignante, afin d'obtenir une image globale de l'interaction. Ce sont des caméras fixes avec un grand angle qui permet de voir l'ensemble de la classe. Cet angle peut s'ajuster pour permettre à un étudiant qui ne veut pas faire partie de la recherche de ne pas être dans le champ de vision. Sur le plan technique, les deux caméras seront déclenchées au début du cours par la chercheuse avec le moins d'écart temporel possible. En classe, la chercheuse sera assise à côté de la caméra arrière de façon à l'orienter différemment afin de suivre l'enseignante lorsqu'elle circule vers l'arrière de la classe, et ce, dans la mesure du possible.

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

3.2.2 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. Pour avoir accès à ces données réflexives, une méthode de collecte de données a été ajoutée à l'observation. Il s'agit de l'autoconfrontation qui permet à l'enseignante d'avoir accès à ses pensées discursives et de les transmettre.

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

crainces. Lorsqu'elle explique ses pratiques en portant une attention particulière à ses actes, elle peut se dégager de la dimension narrative pour s'interroger sur ses propres gestes professionnels. L'étude de l'activité enseignante par l'autoconfrontation consiste alors à aller plus loin que la simple observation de la situation pour une meilleure compréhension du phénomène. Elle donne accès au 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 de la structure relationnelle 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 & 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). La science ergonomique, 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 avec plus de précision. L'apport de ce dispositif en recherche est indéniable, mais il peut aussi avoir une portée professionnelle pour rendre plus efficaces le changement de pratiques ou la formation des enseignants. Bien que le changement dans les pratiques ne soit pas le but de cette recherche multicas, cette pratique d'autoconfrontation ne va pas à l'encontre de son objectif.

3.2.2.1 Autoconfrontation simple

Dans la présente recherche multicas, l'autoconfrontation simple consiste en une séance de visionnement d'un enregistrement vidéo par l'enseignante et la chercheure. Lors de l'autoconfrontation simple, dirigée par la chercheure, l'enseignante montrera, commentera et racontera, pas à pas, les moments-clés de l'activité visionnée. La chercheure amènera 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 des collègues et de la chercheure, 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 : 69)

Cette séance d'autoconfrontation simple sera guidée par les moments significatifs observés 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 chercheure et leurs échanges (Tableau 4). En observant ses gestes, l'enseignante sera confrontée aux actions qu'elle a réalisées en classe, alors reproduites à l'écran. Elle sera amenée, dans un premier temps, à participer à « un dialogue avec lui (elle)-même dans le cadre duquel il (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 sera aussi enregistré sur bande audio pour pouvoir y revenir au besoin lors de la prise de notes dans le journal de la chercheure.

Tableau 4 **Processus d'autoconfrontation simple**

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

Cette séance sera guidée par quelques questions pour amener l'enseignante à commenter ses façons de faire et à exprimer ses intentions. De plus, ces questions permettent à l'enseignante de réfléchir aux besoins qui ont motivé ses gestes ou de laisser émerger ses pensées discursives. Des temps d'arrêt de l'enregistrement vidéo sont 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 aideront l'enseignante à avoir accès à son dialogue intérieur en cours d'action, car il n'est pas toujours facile de réfléchir à nos 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 est proposée. Avant de procéder à l'autoconfrontation simple, elles seront invitées à faire une autoconfrontation croisée avec une autre enseignante sans la présence de la chercheure. L'objectif de cette rencontre est de permettre à l'enseignante de confronter ses façons de faire avec une autre enseignante qui possède aussi les connaissances du modèle de St-Arnaud (2003) et qui tente de l'appliquer dans sa classe dans le cadre de cette recherche multicas.

Cette rencontre d'autoconfrontation croisée leur permet de visionner l'enregistrement vidéo et de faire une première réflexion sur leurs façons d'agir en classe pour mettre en

place la structure relationnelle de coopération. Cette rencontre se fait sans la chercheuse et aucune donnée n'est collectée 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 pourra 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 s'inspireront des questions proposées pour la rédaction du journal de bord, mentionnées plus loin, pour faire cet exercice réflexif et ainsi mieux comprendre leurs stratégies de mise en place d'une structure relationnelle de coopération.

L'autoconfrontation croisée sera réalisée seulement pour les deux premiers enregistrements vidéo. Puisque trois enseignantes participent à la recherche, chaque enseignante réalisera une séance d'autoconfrontation croisée avec l'une et l'autre des deux autres enseignantes. La troisième séance d'autoconfrontation croisée ne sera pas nécessaire, car les enseignantes auront pris l'habitude d'exprimer leurs pensées discursives et de discourir de leurs stratégies de mise en place de la structure relationnelle de coopération. Cette méthode d'autoconfrontation croisée n'est pas une méthode de collecte de données, car aucune trace ne sera conservée de ces rencontres, celles-ci ne servant qu'à préparer les enseignantes à leurs séances d'autoconfrontation simple avec la chercheuse.

3.2.3 Journal de bord interactif de l'enseignante

Le journal de bord consiste en un cahier dans lequel l'enseignante et la chercheuse consignent **leurs** réflexions au cours de la période entre les séances d'enregistrement vidéo. Les notes prises correspondent aux situations observées en classe, aux événements ou encore aux réflexions sur la structure de coopération ou sur les choix d'intervention. L'enseignante ou la chercheuse y noteront les intuitions préliminaires

concernant certaines hypothèses ou les questions émergentes relatives à la mise en place et au maintien de la structure relationnelle de coopération. L'enseignante sera invitée à suivre un modèle de rédaction, ce qui lui permettra d'être plus structurée.

3.2.3.1 La chercheure propose un modèle d'écriture réflexive (Appendice E) inspiré de Perrenoud (2001).

- a) Description de chaque situation significative de mise en place ou de maintien d'une structure relationnelle de coopération et des moments d'autorégulation de son action. La chercheure 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 état d'être (vert, jaune ou rouge), mes intentions en cours d'action, mes modes d'autorégulation (face à la réaction des étudiants).

Je classe ces informations en les identifiant et en les nommant.

- 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.

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.

- c) Synthèse de l'ensemble des situations pour mieux comprendre son propre mode de mise en place de la structure relationnelle de coopération et son processus d'autorégulation, pour faire les liens entre les situations de mise en place de la structure relationnelle de coopération.

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 élèves?
- Comment vais-je m'y prendre pour les mettre en pratique, vers un agir expérimenté?
- Je réfléchis quant à ma posture de coopération.

La tenue d'un journal de bord n'est pas toujours bien perçue par le personnel enseignant. Elle demande une certaine rigueur et surtout du temps, si précieux dans les tâches de l'enseignant. L'outil est pourtant primordial pour conserver des traces des stratégies de mise en place 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. Pour faciliter l'engagement des participantes à l'écriture du journal, un temps de libération, représentant vingt pour cent de leur temps d'enseignement, leur est accordé chaque semaine pour participer à la recherche. Puisque cet outil vient pallier l'impossibilité pour la chercheuse d'observer en classe à chaque cours, il devient essentiel de prendre ce moyen pour assurer la qualité de la recherche.

Pour permettre des échanges entre les enseignantes participantes, un blogue sera mis sur pied pour permettre aux enseignantes de partager leur journal de bord entre elles et d'interagir sur les réflexions de leurs collègues.

3.2.4 Rencontre du groupe des participantes et de la chercheure 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 trois enseignantes et la chercheure ont été prévues toutes les trois semaines approximativement.

Les rencontres ont 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 d'encourager l'écriture du journal de bord entre les observations en classe.

3.2.4.1 Déroulement des rencontres de groupe

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

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

Les discussions porteront sur le vécu des enseignantes en classe pour leur permettre d'échanger sur les stratégies de mise en place d'une structure relationnelle de coopération. Au besoin, des séquences filmées de leur interaction en classe peuvent être reprises devant tout le groupe pour enrichir le propos de l'enseignante dans l'explication de sa manière de faire en classe. Cette discussion favorise l'engagement à l'écriture du journal de bord.

3.2.5 Journal de bord de la chercheure

La chercheure rédigera également un journal de bord pour y colliger les informations à la suite de ses observations en classe et des rencontres d'autoconfrontation. L'objectif est de prendre en note les idées qui émergent tout au long de la recherche entre les moments de la collecte de données.

Un cahier sera utilisé et chaque annotation sera identifiée par la date et par le thème de la réflexion, par exemple :

- Le cas no 1 : à la suite de la séance d'autoconfrontation en date du.... Il serait pertinent de
- Le partenariat : ressemblance entre les différents cas observés en classe... Il semble que

Tableau 5 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 par l'enseignant d'une structure relationnelle 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 	3 observations de 3 heures par cas : <ul style="list-style-type: none"> premier cours autour de la 5^e semaine vers la fin de la session
	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
Clarifier les conditions qui facilitent la mise en œuvre d'une structure relationnelle de coopération par l'enseignant en classe	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	Tout au long de la recherche
Identifier les obstacles qui gênent la mise en place d'une structure relationnelle de coopération par l'enseignant en classe au niveau collégial	Les réflexions des enseignants en lien avec leurs pratiques de mise en place et de maintien de la coopération. Les observations, réflexions et interprétations de la chercheuse en lien avec les pratiques de mise en place et de maintien de la coopération des enseignants et en général. Réflexions méthodologiques de la chercheuse.	Rencontres de groupe (enregistrements audio) <ul style="list-style-type: none"> verbatim Journal de bord de la chercheuse.	Une rencontre aux trois semaines pendant la session (= 5 rencontres) 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 développe et se maintient, en classe, une structure relationnelle 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 la mise en place par l'enseignant, au collégial, d'une structure relationnelle de « coopération » selon le modèle de St-Arnaud (2003).

Objectifs spécifiques

- *Dégager les stratégies, ainsi que les éléments essentiels particuliers à la mise en place, par l'enseignant, d'une structure relationnelle de « coopération » en classe.*
- *Clarifier les conditions facilitant la mise en œuvre par l'enseignant d'une structure relationnelle de « coopération » en salle de classe.*
- *Identifier les obstacles gênant la mise en place par l'enseignant d'une structure relationnelle de « coopération » en classe.*

La recherche vise essentiellement à clarifier le processus de mise en place d'une structure relationnelle de coopération dans le but de mieux comprendre le phénomène. Il ne s'agit donc pas d'évaluer l'efficacité de sa mise en œuvre ni de vérifier sa présence, mais de mieux comprendre la façon dont l'enseignant s'y prend pour arriver à mettre en place une telle structure relationnelle avec ses apprenants. Lors des observations en classe, une attention particulière est portée aux habiletés relationnelles et aux habiletés de communication qui favorisent la coopération, telles que décrites précédemment et qui sont inspirées par le modèle développé par St-Arnaud (2003). Ainsi, cette recherche se veut qualitative par ses instruments de collecte de données qui sont choisis pour recueillir des données en profondeur et par le choix de la méthode d'analyse qui servira à en extraire le sens.

Dans une étude multicas, chacun des cas produit un nombre impressionnant de données. Il se révèle nécessaire de garder un lien entre tous ces éléments pour conserver le sens de l'analyse. Il n'est 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 (Auerbach & 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 permet justement de décrire et d'apporter une compréhension du phénomène en fonction des présupposés épistémologiques, de la problématique, des questions et du contexte particulier de cette recherche. Le plus difficile en recherche qualitative est d'arriver à 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 : 3).

Les méthodes habituelles d'analyse des données utilisées en recherche qualitative (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 (2007), l'analyse des données qualitatives passe par les phases de transcription-traduction, de transposition-réarrangement et de reconstitution-narration. Ainsi, tout en respectant l'approche inductive d'analyse des données de ces différents auteurs, la présente recherche mettra 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 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 ainsi au volet discussion de la thèse.

3.3.1 Première étape d'analyse de Wolcott (1994) : **la description**

Cette étape requiert de colliger les données pertinentes recueillies tout au long de la recherche à partir des objectifs visés et des balises identifiées. La description implique un travail d'écriture, de transcription des moments observés ou des réflexions émergentes en cours d'observation. La difficulté est de laisser les données parler sans interprétation préalable. La première étape est bien la description du phénomène et non l'interprétation sur le champ. Bien que ces éléments d'interprétation puissent avoir une certaine valeur pour l'analyse subséquente, ils seront notés en marge des données brutes à titre de réflexion en cours d'observation.

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 suivra la chronologie des unités d'observation et la logique des événements.

3.3.1.1 Démarche de description de cette recherche multicas

À partir des notes de terrain 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 permet de passer de la classe observée, de la rencontre d'autoconfrontation, des réflexions des participantes et de la

chercheure dans les journaux de bord à une inscription sous une forme discursive écrite.

Le traitement des données respectera la logique d'une étude multicas. Dans un premier temps, la chercheure décrira chacun des cas. Il s'agira d'une description en profondeur, d'une pénétration de chacun des cas. Ainsi, les cas seront décrits individuellement regroupant les données recueillies à l'aide des divers instruments. Une riche description de chaque cas permettra, à l'étape de l'analyse, la comparaison et la mise en relief d'éléments de convergence, afin de faire ressortir les ressemblances et les différences d'un cas à l'autre. Les descriptions porteront d'abord sur le portrait de l'enseignante, sur son cheminement professionnel et **sur** quelques caractéristiques de sa personnalité qui agissent en toile **de** fond pour orienter les choix d'intervention utilisés.

Pour rester dans l'esprit de Wolcott (1994), les stratégies suivantes seront retenues pour organiser et présenter les éléments de description.

3.3.1.1.1 La description portera d'abord sur le portrait de l'enseignante. Puisque chaque enseignante a développé des façons différentes de mettre en place la structure de coopération, il devient essentiel de bien comprendre qui elles sont et quels sont leurs référentiels. Ensuite, la description suit la séquence chronologique des événements : puisque l'étude porte 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 suivront 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 respectent cette chronologie.

La mise en place et le maintien de la structure relationnelle de coopération par l'enseignante en classe constituent le point central sur lequel la chercheuse garde son attention lors de la description du phénomène. Comment la structure relationnelle se met-elle en place au début et comment se maintient-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 est donc une composante importante de ce volet de description.

La description débutera au premier cours et elle se poursuivra 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 permettent d'enrichir la description de la manière dont l'enseignante arrive à mettre en place sa structure relationnelle de coopération et à la maintenir tout au long de la session.

3.3.1.1.2 Suivre le cadre d'analyse qui fournit les concepts de structure relationnelle de coopération selon St-Arnaud (2003) : ces concepts de coopération (partenariat, concertation, alternance, non-ingérence, responsabilisation) demeurent une référence lors de la description. Celle-ci tiendra compte des actions posées par l'enseignante dans ce qu'elle dit ou 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 Mettre l'accent de façon progressive sur certains concepts, telle une lentille de caméra, s'en éloigner et y revenir : dans certains cas, il sera 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'agit de décrire en détail la progression des éléments qui semblent être

des stratégies favorables ou des obstacles à la mise en place ou au maintien de l'une ou l'autre des règles de la coopération.

La question de recherche est à la fois le point de départ et d'arrivée du processus de transformation des données. Au début, la question oriente l'analyse et à la fin, les résultats permettent de répondre à la question, pour comprendre ce qui se passe lorsqu'une enseignante essaie de mettre en place une structure relationnelle de coopération. Les objectifs spécifiques sont des intermédiaires qui guident aussi le processus de transformation des données pour permettre d'en arriver à un résultat.

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

La chercheuse suivra ces pistes d'écriture et se servira du logiciel Atlas.ti pour permettre à toutes les descriptions d'être accessibles lors de l'analyse.

3.3.2 Deuxième étape d'analyse de Wolcott (2004) : **l'analyse**

L'analyse des données 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 6). Pour l'analyse, le processus est plus rigide et formel et doit suivre une logique reconnue scientifiquement. Pour l'interprétation, le processus créatif est présent, permet certaines libertés et laisse place à la subjectivité du chercheur.

Tableau 6 Termes utilisés pour distinguer les étapes d'analyse et d'interprétation, Wolcott (1994 : 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 nécessitent tout de même de la part du chercheur de la créativité, de l'imagination et de l'inspiration.

Les étapes d'analyse proposées par Wolcott (1994) comportent certaines limites quant au volet de l'analyse thématique et sont plutôt des suggestions. 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 sera inspirée des travaux de Paillé & Mucchielli (2008) sur l'analyse thématique.

3.3.2.1 Démarche d'analyse de cette recherche multicas

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

- a) déterminer un support : dans la présente étude, l'analyse thématique se fera par l'utilisation du logiciel atlas.ti qui facilite la reformulation des thèmes;
- b) choisir la démarche : l'analyse se fera par la thématization en continu qui permet l'attribution de thèmes du corpus de façon ininterrompue permettant

ainsi une analyse uniforme. Les thèmes seront identifiés, pris en note et regroupés ultérieurement en arbre thématique;

- c) décider du mode d'inscription : l'inscription des thèmes se fera dans la marge de droite comme le permet le logiciel Atlas.ti.

Ensuite, avant de procéder à l'analyse thématique comme telle, il devient essentiel de revenir aux objectifs de la recherche et aux questions qui ont été formulées en cours de collecte de données. Ce seront des pistes *d'analyse en partie tracées* (Paillé & Mucchielli, 2008 : 167). Dans cette recherche-ci, la question s'intéresse à « *Comment se développe et se maintient, en classe, une structure relationnelle 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? »*

À la lecture de cette question, plusieurs éléments donnent déjà des indications de ce qui est recherché. L'analyse se fera alors en fonction de ces éléments et de ceux qui sont implicites à ces objets. Par exemple, les cinq règles de la coopération peuvent être des rubriques sous lesquelles s'inscriront les thèmes au fur et à mesure de l'analyse. Ces rubriques pourraient être les mêmes pour les trois cas, mais les thèmes peuvent varier d'une enseignante à l'autre.

Aussi, les objectifs de la recherche s'intéressent aux stratégies, aux conditions et aux obstacles. Ces éléments sont des pistes pour identifier les données significatives à retenir et pour faire émerger les thèmes s'y rapportant pour ensuite les lier à chacune des rubriques. L'attention de la chercheuse portera d'abord sur ces éléments préalablement définis par la question et les objectifs de la recherche, mais d'autres rubriques ou thèmes pourront aussi émerger du corpus. Il s'agit tout simplement 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 (2003), elle aura la sensibilité nécessaire pour repérer les thèmes de l'analyse.

3.3.2.1.1 Processus d'analyse thématique de cette recherche multicas

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

- a) « lecture de la description d'un cas issu 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. »

Cette étape d'analyse permet 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 (2003). Les relations entre les façons de faire de l'enseignante et les cinq règles de coopération (partenariat, concertation, alternance, non-ingérence, responsabilisation) commencent à émerger. Comment se développe et se maintient la structure relationnelle 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 se 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 de Wolcott (2004) : l'**interprétation**

La dernière étape, celle de l'interprétation, s'intéresse plus particulièrement au sens produit par l'extraction des données en se questionnant sur ce que peuvent révéler ces thèmes si on les regarde dans leur ensemble. La phase d'interprétation se sert des données de l'analyse comparative pour en extraire le sens, pour arriver à de grands concepts relatifs au processus de mise en place et au maintien de la structure relationnelle de coopération. Il s'agit de poser des questions à l'arbre thématique pour mieux comprendre le phénomène et aussi de réfléchir à l'utilité de ce savoir. Par exemple, qu'est-ce que ces résultats nous disent du rapport relationnel apprenant-enseignant? Quels liens pouvons-nous faire entre le processus de mise en place d'une structure relationnelle de coopération et les théories de la relation pédagogique? Qu'est-ce qu'on pourrait dire maintenant de la relation pédagogique en général? Est-ce en contradiction avec ce qui est documenté à l'heure actuelle concernant la relation pédagogique?

Il est pertinent 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, doit être abordée prudemment et avec méthode. Pour cette recherche multicas, cette démarche d'interprétation sera abordée dans le chapitre des résultats et complétée dans le chapitre de la discussion.

Des conseils sont proposés par Wolcott (1994 : 39, traduction libre) pour orienter la tâche de l'interprétation; quelques-uns sont retenus et serviront 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. »

En conclusion à ce volet de transformation des données, ces trois étapes (description, analyse et interprétation) proposées par Wolcott (1994) s'érigent lentement et progressivement au fil de la recherche. Elles permettent à la chercheuse d'arriver à une meilleure compréhension du phénomène à l'étude, de retracer des lignes de force et de faire surgir le sens.

3.4 ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

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

Puisque la recherche se passe en classe, le rapport intime qu'elle implique exige de prendre les moyens nécessaires pour convenir d'une entente préalable avec les participants, protégeant l'anonymat, assurant la confidentialité des données (surtout pour les enregistrements vidéo) et définissant les conditions d'abandon. Un document indiquant les objectifs de la recherche et les modalités éthiques sera porté à l'attention de chaque enseignante et des élèves présents en classe avant même la période d'observation. Un formulaire de consentement sera signé par les participants (Appendice B) et la présente étude devra détenir une certification éthique de l'Université du Québec en Outaouais.

Lors de la description ainsi que lors de l'analyse des données, l'anonymat sera préservé en utilisant des noms fictifs pour la transcription des données. Tous les enregistrements audio et vidéo seront conservés, sous clé, au domicile de la chercheuse.

3.4.1 Critères de scientificité de la recherche

Une étude multicases qualitative se trouve limitée aux contextes des cas étudiés. Par contre, la richesse des descriptions et l'attention portée à la triangulation des données offrent 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 concernées et les séances d'autoconfrontation simples et croisées – permet 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 permet 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 seront aussi 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 garder une certaine constance entre le travail sur le terrain et le cadre méthodologique et conceptuel, la chercheuse s'assurera que les méthodes de collecte de données respectent bel et bien les propositions méthodologiques ainsi que le cadre conceptuel de St-Arnaud. Par exemple, deux guides de prise de notes lors du visionnement des enregistrements vidéo permettront de suivre la logique méthodologique proposée et le cadre conceptuel sur lequel s'appuie cette recherche (Appendices C et D).

Enfin, pour assurer la confirmation des données, une attention particulière sera 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, permettra assurément de donner de la substance à ce critère de confirmation des données, et ce, afin d'éviter les erreurs qui pourraient se glisser pendant l'analyse.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSES

Comment se développe et se maintient une structure 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 traitement des résultats reprend les axes autour desquels se sont organisés les concepts de la coopération pour chacun des cas. Le présent chapitre porte sur les résultats de l'analyse des données recueillies pour les trois cas. D'abord, comme la présente recherche est une étude multicas, il devient impératif de mieux connaître chacun des cas. Ainsi, une brève description de leur histoire de vie pédagogique sera présentée. Ensuite, une description des résultats sera exposée. Ces résultats sont le fruit de l'ensemble des étapes de collecte et d'analyse des données décrites au chapitre précédent. Les stratégies de mise en place et de maintien d'une structure relationnelle de coopération en salle de classe seront présentées pour chacun des cas. Finalement, les points de convergence entre les cas seront exposés.

HISTOIRE DE VIE PÉDAGOGIQUE DES TROIS CAS

Les enseignantes choisies pour cette étude sont des personnes engagées et soucieuses d'offrir à leurs étudiantes et 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 structure relationnelle de coopération en classe au collégial, il devient essentiel d'exposer le portrait de chacune de ces enseignantes, puisqu'elles ont des parcours professionnels variés et des personnalités différentes. Ces descriptions 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.

4.1. PORTRAIT DU PREMIER CAS, LES RÉFLEXIONS D'ISABELLE SUR LA PERCEPTION DE SA PÉDAGOGIE

Isabelle enseigne la psychologie au niveau collégial depuis 16 ans. Au fil des années, ses cohortes étudiantes passent, changent, se mobilisent et ont toutes des points communs : une soif d'apprendre, une belle curiosité intellectuelle, une joie de vivre et l'espoir en leur avenir. Parallèlement, 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 : dormir durant les cours, utiliser leur téléphone intelligent, se laisser distraire par les messages textes reçus et en envoyer, demeurer apparemment inactifs. Ils parviennent tout de même à réussir en étudiant à la dernière minute et en régurgitant des réponses toutes faites sur leur copie d'examen. Ensuite, ils sont pourtant incapables de réutiliser les connaissances mémorisées dans de nouvelles situations d'apprentissage.

Voilà maintenant sept ans qu'elle s'investit dans son développement professionnel autour du thème de l'apprentissage. Elle en découvre les modalités et les stratégies et participe à l'établissement d'une structure relationnelle de coopération en salle de classe, favorisant le développement de l'autonomie de l'apprenant. Elle a entrepris cette quête de compréhension et amorcé une formation professionnelle afin de découvrir et d'expérimenter des stratégies pédagogiques et des activités d'apprentissage pouvant l'aider à rendre ses étudiants plus actifs en classe, espérant

qu'ils prennent en charge leur apprentissage. Elle souhaite les voir cognitivement et physiquement engagés dans le beau projet pédagogique dans lequel ils se sont inscrits. Son rêve était et demeure que le temps en classe soit indispensable à l'apprentissage, que l'étudiant, par l'expérimentation, les échanges, les stratégies pédagogiques, les activités d'apprentissage et le vécu collectif, perçoive la pertinence de son engagement dans la salle de classe et comprenne que la lecture d'un bouquin ne lui donne pas la même possibilité d'apprendre les concepts que la salle de classe.

Toute sa formation universitaire en psychologie, elle l'a suivie ou subie 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 pour répondre aux examens portant sur les connaissances déclaratives.

Sa conception spontanée du rôle d'un étudiant reposait donc sur l'expérience qu'elle a elle-même vécue. Être étudiante pour Isabelle signifiait : prendre des notes de cours, faire des résumés, apprendre ses notes de cours la veille de l'examen et espérer que le professeur ne pose pas trop de questions sur ce qu'elle n'avait pas bien saisi. 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. Quelques années plus tard sont venus se greffer les modes d'interaction de coopération favorisant la responsabilisation de l'étudiant et créant un certain engagement en classe afin que l'étudiant soit plus actif. À l'origine, elle ressentait une insatisfaction profonde dans son rôle d'enseignante « traditionnelle », dans son rapport à l'autre, dans sa définition des rôles respectifs du professeur et de l'étudiant,

face à la signification profonde du concept d'apprentissage, mais surtout face à ce qui devait se passer en classe pour que l'élève y trouve un sens.

Le modèle de coopération de St-Arnaud (2003) 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 permettent le cheminement des autres et les échanges de groupe semblent essentiels à l'appropriation de cette nouvelle attitude et de ce nouveau postulat enseignant.

Les défis professionnels dans lesquels Isabelle s'investit lui permettent de maintenir et d'enrichir sa passion d'enseigner, de cultiver le plaisir dans la salle de classe et d'enrichir sa relation et ses découvertes avec ses étudiants.

4.1.1 Description des stratégies, éléments essentiels à la mise en place et au maintien d'une structure relationnelle de coopération, des intentions et des modes d'autorégulation d'Isabelle.

Pour Isabelle, au premier cours, l'enseignant prend d'abord le temps d'établir une relation avec ses apprenants avant d'exposer son contenu. Elle prend ce temps-là à chaque début de session, pour créer un rapport relationnel convivial en classe, où chacun se sent assez à l'aise pour s'exprimer tant pour ce qui va bien que pour ce qui ne va pas bien. La construction de la relation est un choix que l'enseignante fait à chaque moment en classe et cela s'exprime par des gestes concrets :

- ✓ sa présence à l'autre,
- ✓ le regard direct dans les yeux,
- ✓ le rapprochement physique,

- ✓ le mouvement vers l'élève; en ne restant pas fixe en avant, elle s'avance vers eux,
- ✓ le sourire et l'utilisation de l'humour de façon naturelle et vraie,
- ✓ l'intérêt pour ce qu'ils vont dire,
- ✓ l'intérêt pour ce qu'ils sont, car ils ne sont pas seulement des noms sur une liste de cours reçue les semaines précédentes.

Aussi, en cours d'interaction, elle est attentive aux moindres mouvements, à la moindre réflexion prononcée par les apprenants, pour pouvoir y répondre et montrer qu'elle est réellement toute là pour eux. Lors d'un premier cours avec eux, elle est encore plus attentive pour leur montrer sa réelle intention de les accompagner tout au long de leur parcours d'apprentissage. 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 apprenants 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 hors propos, 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.

Elle considère aussi que l'enseignant a une attitude dite « essentielle » qui favorise cette mise en place de la coopération. C'est une ouverture à l'autre par une présence continue, tant physique que psychologique. Trois heures de cours pour Isabelle représentent trois heures d'attention active pour qu'elle soit capable de réagir à chaque intervention et pour montrer aux apprenants que leurs gestes ont un effet réel sur elle.

4.1.2. La mise en place et le maintien du partenariat et de la concertation

Au premier cours, comme mentionné, Isabelle consacre tout son temps à l'établissement d'une structure relationnelle de coopération et d'un partenariat. Sa planification est rigoureuse. Elle arrive au moins quinze minutes à l'avance (elle peut le faire, car le cours est à 8 heures et il n'y a pas de cours avant le sien). Elle arbore un sourire sincère, elle a hâte de rencontrer son groupe d'élèves et cet enthousiasme est perceptible.

Elle prend le temps de saluer chaque personne qui entre : elle s'arrête un instant, la regarde dans les yeux et la salue. 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 commence par répondre aux besoins administratifs qui sont de compter le nombre d'élèves en classe, de répondre à des élèves en besoins particuliers. Ensuite, elle se concentre sur la relation à construire, sur la gestion du processus relationnel.

Une activité brise-glace donnera la chance à chacun de commencer à connaître l'autre : l'enseignante a une intention de socialisation. 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 cette fois. 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. 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. Ils doivent indiquer à chaque réponse quel étudiant 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. 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, mais n'ont pas de lien avec le contenu du cours. L'enseignante utilise aussi l'humour tout au long de ce premier cours. De plus, lorsqu'elle fait la rétroaction 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'amusent ensemble, ils apprennent à se connaître, ils ne sont plus isolés les uns des autres.

Le stress des premières minutes n'est plus présent, la gêne non plus. Ils sont de plus en plus à l'aise d'aller les uns envers les autres, pour parler d'eux-mêmes et pour s'ouvrir au groupe. Cette activité permet l'inclusion de tous et le partage des caractéristiques de chacun. Le groupe se forme. Au début du cours, il y avait 30 individus 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 la mise en place du partenariat. Sont-ils enthousiastes, actifs ou plutôt passifs? Elle les observe attentivement. 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.

Ensuite, une autre activité permet de décrire les attentes de chacun et les moyens à retenir en cours de session pour atteindre les objectifs du cours. Une première étape est individuelle et par écrit. Ce temps d'arrêt et de silence permet au groupe de retrouver son calme. Chacun se concentre pour répondre individuellement aux questions posées par l'enseignante sur ses attentes face aux cours, sur le rôle qu'il aura à jouer comme apprenant et sur le rôle qu'il perçoit de l'enseignante. Les étudiants discutent ensuite en petites équipes de leurs réponses et une plénière suit.

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. 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 échangent sur leurs attentes ou sur des besoins qui surgissent à la suite de la présentation du contenu du cours, ainsi que des activités d'apprentissage et des activités 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. 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. Elle propose au groupe de se définir des attentes communes, d'aborder cela « *ensemble* » :

- ✓ Quel sera votre rôle comme apprenant pendant ce cours?
- ✓ Comment entrevoyez-vous mon rôle, comme enseignante?

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 déjà être établie préalablement.

Au retour de la pause, l'enseignante prend le temps de vérifier l'état de la structure relationnelle établie avant la pause. Elle vérifie où les étudiants en sont dans leur réflexion, elle fait le pont entre la dernière activité avant la pause et l'activité à venir, elle s'assure du maintien de la structure relationnelle.

Tout au long du cours, l'enseignante s'assure de laisser assez de place à la participation des étudiants pour qu'ils puissent s'exprimer sur la cible commune et sur les moyens retenus pour y arriver. Dans ses interactions, elle prend le temps de laisser ses étudiants s'exprimer. Ils ne semblent pas habitués à formuler une opinion et à donner leur avis sur l'objectif du cours et sur son déroulement. Isabelle laisse des silences pour leur permettre de s'avancer à leur rythme, elle essaie de ne pas exercer

de pression sur eux. Son activité brise-glace semble favoriser des échanges vrais et constructifs. L'intention de ce 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. 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 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, mais la présence rassurante d'Isabelle et la transparence de son processus semblent favoriser cette nouvelle posture chez l'étudiant. Pourtant, certains diront préférer qu'Isabelle s'entienne à donner des cours magistraux plutôt que de faire participer ses étudiants à des activités pédagogiques dites « actives ».

Vers la fin du premier cours, pour s'assurer d'une cible commune, l'enseignante leur demande de répondre à la question suivante :

✓ *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 franche et sincère permet de mettre en commun les éléments de la cible commune du cours.

En résumé, pour établir le partenariat, Isabelle :

- ✓ arrive avec une bonne planification de son cours;
- ✓ se présente à l'avance pour bien placer ses documents et se dégager de ses responsabilités pédagogiques de façon à pouvoir se concentrer sur ses responsabilités relationnelles;

- ✓ accueille les étudiants avec le sourire et beaucoup d'enthousiasme;
- ✓ présente une activité brise-glace qui prépare le groupe à faire connaissance;
- ✓ participe elle-même aux activités;
- ✓ observe attentivement les réactions des étudiants pour apprendre à les connaître;
- ✓ ajoute une activité de prise de connaissance du cours. À partir du plan de cours, elle amène le groupe à réfléchir et à proposer des modifications aux activités d'apprentissage et d'évaluation proposées;
- ✓ gère les incertitudes des étudiants quant à leur cheminement à venir pendant cette session et au rôle qu'ils auront à jouer (la place qu'ils auront à prendre).

4.1.3 La mise en place et le maintien de la non-ingérence et de la responsabilisation

L'enseignante est la spécialiste de contenu, 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, elle se place 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 laisse de la place aux étudiants afin qu'ils puissent suggérer et présenter leur perception et leur conception du « savoir » à apprendre. Dans cette perspective, Isabelle accepte de s'éloigner de son pouvoir d'autorité pour laisser de la place au questionnement et aux choix des élèves. Ce saut vers l'inconnu demande de sa part d'accepter de vivre un certain déséquilibre. Tout comme la majorité des enseignants qu'elle côtoie, elle avait l'habitude de préparer ses cours presque à la dernière minute, de répartir son temps de classe entre les notes manuscrites, l'illustration de certains concepts, la présentation de documents vidéo, l'animation d'activités d'apprentissage et la gestion des pauses. Avec une approche inspirée des principes de la non-

ingérence dans sa pratique, elle prépare tout de même ses cours, mais elle fait aussi des suggestions à ses étudiants, elle leur laisse la possibilité de faire des choix qui relèvent de leurs champs de compétence d'apprenants, par exemple la répartition des exercices en cours de session et même la répartition et les types d'évaluation.

En ce qui concerne l'apprentissage, elle leur laisse aussi la possibilité de suggérer autre chose, par exemple une autre séquence d'apprentissage, une autre façon de répartir le temps de classe. Les répercussions possibles des choix sont discutées et envisagées et le groupe tente collectivement de prendre une décision éclairée. Son intention, en utilisant cette stratégie, est de favoriser l'engagement chez l'étudiant. Ainsi, celui-ci devient responsable de ses choix, il se sent partie prenante de l'activité éducative. L'enseignante devient une collaboratrice auprès du groupe au même titre que tous les autres participants. Chacun a son champ de compétence qui lui est propre : l'enseignante est l'experte des contenus et de la gestion du processus d'apprentissage et les étudiants jouent leur rôle d'apprenants, tel qu'attendu par le projet pédagogique.

Tableau 7 Perception par l'enseignante, Isabelle, des champs de compétences de chacun en classe

Champs de compétence en classe	
Enseignante	Étudiant ou étudiante
<p>Elle se voit comme l'experte du contenu. Responsable de la structure relationnelle, elle favorise les échanges et l'expression des particularités de chacun afin que chaque étudiant mobilise ses ressources pour un meilleur apprentissage.</p> <p>Elle collabore au processus d'apprentissage.</p>	<p>L'enseignante considère l'étudiant comme étant le mieux placé pour savoir qui il est, ce qui le motive et comment il veut apprendre. L'étudiant connaît ses ressources et ses limites, mais le défi pour l'enseignante est de l'amener à les découvrir pour qu'il puisse s'en servir.</p>

4.1.4 Description des modes d'alternance

Isabelle change souvent de canal de communication. Comme discuté au deuxième chapitre, les quatre canaux de la communication, selon St-Arnaud (2003), sont la réception (R), la facilitation (F), l'entretien de la relation (ER) et l'information sur le contenu (IC).

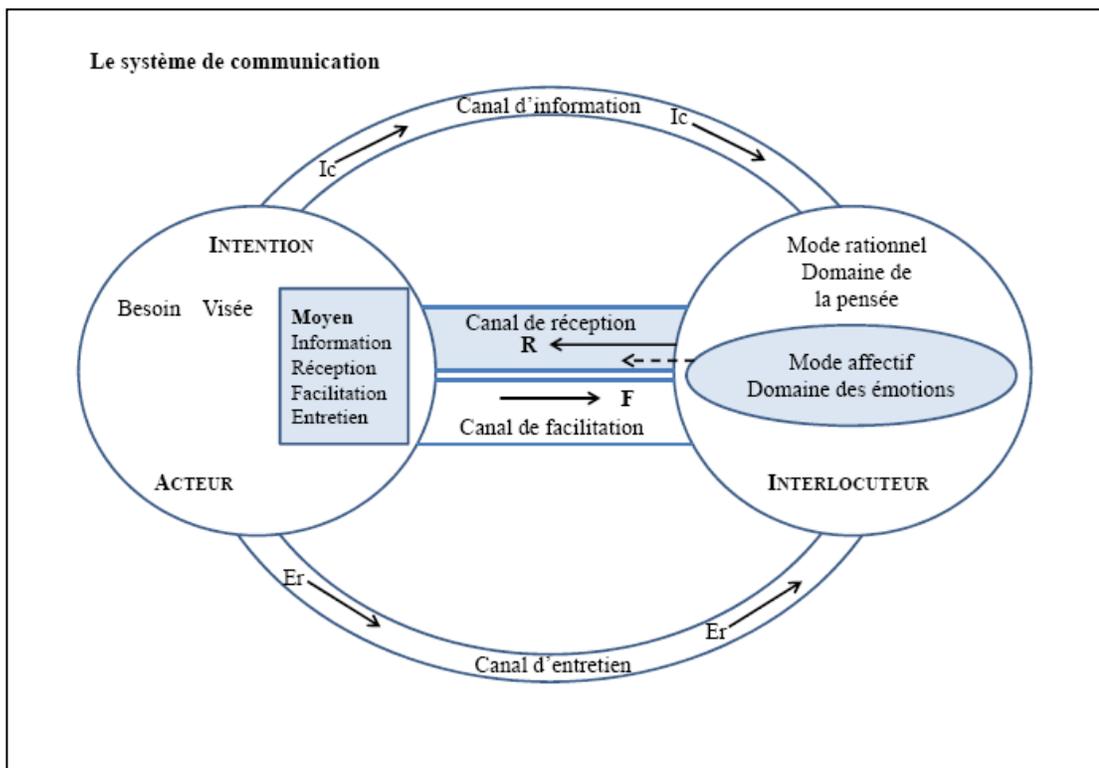


Figure 5 *Le système de communication selon Yves St-Arnaud (2003 : 137)*

4.1.4.1 Les boucles d'alternance

Isabelle commence son cours par un entretien de relation (ER). Cet entretien de relation se manifeste de différentes façons :

- ✓ Elle commence son intervention par un accueil chaleureux de ses étudiants.

- ✓ Elle leur donne toutes les informations nécessaires et explique les façons de procéder pendant le cours et ensuite pour toute la session.
- ✓ Elle se présente et présente l'activité brise-glace. Cette activité leur permet de savoir qui sont les personnes impliquées et quel type de groupe d'individus est en train de se former.
- ✓ Enfin, l'activité de planification d'une cible commune leur permet de clarifier vers où ils s'en vont et quelles seront les façons d'y arriver.

Elle gère le processus relationnel par ce mode d'entretien de la relation. Ensuite, elle questionne les étudiants (F), elle attend la réponse (R) et poursuit par un exposé des éléments de contenu (IC). Tout le long du cours, Isabelle est attentive à la structure relationnelle établie. Elle a un pourcentage d'alternance supérieur à 50%, ce qui veut dire qu'elle favorise la participation et la collaboration de ses étudiants le plus possible. Elle est toujours attentive à la réaction de ses étudiants et s'ajuste en conséquence. Elle est très transparente dans sa façon de procéder, elle explique bien les procédures, demande les avis, prend le temps de s'assurer que tous les étudiants ont pu s'exprimer.

Elle fait régulièrement des boucles d'alternance : ER – (F – R – IC)– (F– R– IC) – (F– R – IC) et ER au besoin pour gérer le processus et s'assurer que les échanges se passent bien et dans les deux sens. C'est donc dire que les étudiants interagissent autant que l'enseignante, avec elle ou entre eux.

Le premier ER sert d'introduction à la matière. Isabelle donne des renseignements à ses étudiants pour les informer de la tâche à faire ou pour expliquer la façon de procéder. Elle termine aussi la plupart de ses interactions par un ER pour nommer ce qui s'est fait et ce qui s'en vient. Les étudiants savent toujours où se situer avec cette façon de procéder. Il n'y a pas d'ambiguïté, les consignes sont claires et elles sont

choisies quand la situation le permet. Après avoir fait son entretien de relation, elle leur pose une question pour vérifier s'ils sont d'accord avec la démarche et s'ils ont des suggestions à faire. Elle attend leur réponse, garde le silence pour leur laisser la place qui leur revient et ensuite, elle complète par une information et elle procède à l'exercice ou à l'activité suggérée. Il y a une vingtaine de boucles d'alternance par cours. En moyenne, une boucle d'alternance dure entre 5 et 15 minutes. Il arrive que les étudiants ne répondent pas vraiment à la question, alors l'enseignante doit revenir avec une explication de celle-ci pour stimuler leur participation. Pourtant, à l'occasion, la participation n'est pas présente. L'enseignante revient donc sur le sens de l'exercice et sur une meilleure explication de la procédure (ER) avant de poursuivre. L'appendice H est un exemple d'une période d'enseignement avec le codage de l'alternance qui montre les boucles d'alternance.

4.1.5 Description des obstacles à la mise en place et au maintien d'une structure relationnelle de coopération

Le partenariat est parfois difficile à mettre en place quand les étudiantes ou les étudiants ne connaissent pas assez bien le sujet pour prendre une décision. Même si l'intention de l'enseignante est de les amener à faire un choix pour favoriser leur engagement, les étudiants ne font pas autant de suggestions aux activités d'apprentissage qu'il est souhaité, car ils ne connaissent pas assez le sujet. De plus, ils ont été habitués à l'école primaire et secondaire à se laisser guider par l'enseignant de façon plutôt passive. L'enseignante n'aime pas que les étudiants soient passifs et 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 structure relationnelle mise en place semble avoir certaines limites. 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 utilise les outils relationnels

inspirés de St-Arnaud (2003), mais elle remarque tout de même une certaine passivité chez ses étudiants.

La passivité des étudiants était perceptible lors de l'observation en classe et lors du visionnement des enregistrements vidéo. Les étudiants ont une facilité à écouter les indications de l'enseignante et à se soumettre à ses exigences. Ils savent toujours où se trouve l'enseignante, même quand ils travaillent en équipe et lorsque l'enseignante se promène en classe. De plus, ils vont suivre ses indications sans trop broncher, ils ne semblent pas habitués à exercer une critique sur le processus de gestion des activités de la classe. Les étudiants suivent des yeux l'enseignante et ils répondent à ses indications sans aucune critique. Cette passivité ne semble pas permettre la créativité ou l'initiative; ils ont plutôt tendance à se laisser conduire par l'enseignante.

Une autre difficulté s'est présentée en cours de session pour le maintien de la structure de coopération. Il arrivait, à cause du manque de temps et de participation de la part des étudiants (et peut-être aussi à cause de cette passivité qui semblait s'installer au grand regret de l'enseignante), que celle-ci agisse parfois de façon plutôt directive en continuant de poser ses questions, alors que les réponses n'y étaient pas. Il arrivait qu'elle se sente obligée de poursuivre le questionnement, même si les étudiants ne participaient pas. À ce moment-là, l'autorégulation ne se faisait pas, elle poursuivait son intervention, malgré l'effet observé de non-participation. Elle était alors dans une structure relationnelle de pression, c'est-à-dire qu'elle persistait à questionner les étudiants, à répéter les questions, sans recevoir les réponses attendues. Elle y répondait elle-même pour ne pas perdre de temps, mais l'attention ne semblait pas présente. Les étudiants regardaient ailleurs, parlaient entre eux, certains semblaient ailleurs dans leurs pensées. Cette fois, son mode d'intervention n'a pas été la concertation. Elle ne s'est pas arrêtée pour vérifier avec eux où ils en étaient rendus. Elle a poursuivi pour aller au bout du plan de leçon qu'elle s'était fait, mais sans la

participation réelle des étudiants. La structure de coopération n'était alors plus présente et s'était transformée en structure de pression. L'enseignante agissait seule et le résultat se reflétait sur 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 questions. C'est le danger qui semble guetter l'enseignante. Même si elle prend bien soin de mettre en place le partenariat au premier cours, elle peut à tout moment glisser vers une structure relationnelle de pression ou de service lorsque les étudiants montrent de la passivité, d'où l'importance, selon St-Arnaud (2003 : 122), « de gérer les communications » et d'utiliser les stratégies de concertation. Ne pas tenir compte des indices d'inefficacité, alors que le faire lui aurait permis de changer son mode d'intervention, l'amène à quitter la structure de coopération pour adopter une structure de pression. Dans cette structure de pression, l'enseignante ressent de l'insatisfaction qu'elle exprime lors des séances d'autoconfrontation. Elle voit bien que la coopération n'est pas présente, mais il semble difficile, pour elle, de changer la structure dans les conditions présentes : le temps file, l'agenda est plein, la réflexion sur l'action en cours d'action semble inefficace, mais elle n'arrive pas à s'autoréguler et à ramener la structure de coopération. Par contre, elle y réfléchira longuement après le cours, et tout au long de la session, pour arriver à mieux cibler la difficulté et à trouver la solution.

Les résultats de cette réflexion lui ont permis de modifier sa façon d'intervenir en classe. Elle ajoutera à ses stratégies relationnelles une activité d'apprentissage inspirée des approches de coopération qui rendent l'étudiant actif en classe. Ces stratégies d'apprentissage participatives relèvent d'une pédagogie de la coopération, tel que discuté précédemment au chapitre deux. Elle a utilisé une stratégie d'apprentissage appelée « le puzzle » (Appendice I). La réaction des étudiants a été éloquente et elle indique clairement qu'une activité de nature participative amène le

groupe d'étudiants vers un meilleur engagement pendant toute la séance de cours. Par la combinaison de ces deux approches, la structure relationnelle de coopération et la stratégie d'apprentissage coopérative, l'étudiant s'engage pleinement, il a du plaisir en classe et oublie d'utiliser son cellulaire ou son portable pour discuter avec ses amis ou pour passer le temps. Isabelle a trouvé un équilibre dans son rôle d'enseignante; elle a réussi à créer cette relation de coopération pour favoriser l'engagement de ses étudiants grâce à sa structure relationnelle inspirée de St-Arnaud (2003) et à l'ajout de stratégies d'apprentissage inspirées de la pédagogie coopérative (Rouiller, Howden, 2010).

4.1.6 Les conditions qui facilitent la mise en œuvre d'une structure relationnelle de coopération chez Isabelle.

Les conditions qui facilitent la mise en œuvre d'une structure relationnelle de coopération pour ce premier cas sont les éléments suivants :

- ✓ dès le premier cours, accueillir les étudiants et proposer une activité pour faire connaissance pour arriver à créer le groupe et à développer un sentiment d'appartenance à ce groupe;
- ✓ par une activité planifiée sur la structure relationnelle, essayer de définir ensemble les champs de compétence respectifs et le champ de compétence partagé, en questionnant les étudiants sur leur perception du rôle de l'enseignante et de leur rôle d'apprenants et sur leurs attentes pour ce cours;
- ✓ incarner l'attitude essentielle nécessaire à la mise en place d'une structure relationnelle de coopération, c'est-à-dire être à l'écoute de l'autre, être présente à l'autre et accepter d'être déstabilisée;
- ✓ ne pas perdre de vue l'intention d'apprentissage, la compétence à développer;

- ✓ faire faire un petit test diagnostique dès le premier cours pour vérifier l'état des connaissances et pour amener les étudiants à faire un lien entre leurs connaissances déjà construites et les savoirs à venir pour donner du sens au cours;
- ✓ essayer de ne pas laisser les obligations de temps et d'évaluations prendre le pas sur la coopération, le partage et l'engagement.

Le souhait d'Isabelle est d'arriver à vivre une session complète en structure relationnelle de coopération, ce qui ne semble pas encore acquis sans l'ajout de stratégies d'apprentissage participatives issues d'une pédagogie de coopération. Elle aimerait voir les étudiants effectuer des choix réfléchis, devenir engagés et responsables de leur cheminement et surtout, les voir actifs durant les heures de classe. Si elle avait une visée à formuler, elle dirait qu'elle aimerait les entendre lui dire qu'ils ont hâte au prochain cours afin de découvrir la suite.

Isabelle reste tout de même insatisfaite à la première session d'observation en classe, car même après avoir fait tout ce qu'elle croyait possible pour mettre en place et maintenir la coopération, elle sent, malgré tout, que ses élèves ne font pas autant preuve d'engagement et de responsabilisation qu'elle le souhaiterait. Elle sent que c'est elle qui doit encore dépenser le plus d'énergie en classe. Elle voudrait que cette dépense d'énergie se fasse autant chez les étudiants. Selon l'expérience d'Isabelle pendant cette session, il semble que la mise en place d'une structure relationnelle de coopération ne soit pas une stratégie suffisante pour rendre les étudiants actifs et responsables. L'ajout de stratégies d'apprentissage participatives à ses stratégies relationnelles de coopération l'a aidée à compléter son besoin de rendre les étudiants plus responsables. En intégrant des stratégies d'enseignement inspirées de la pédagogie coopérative (Rouiller et Howden, 2010) à sa structure relationnelle de

coopération, elle est arrivée à rendre ses élèves plus responsables et engagés dans leur projet pédagogique.

D'ailleurs, elle a vu que l'effet était remarquable quant à l'instauration du partenariat et de la responsabilisation. La stratégie d'enseignement inspirée d'une approche participative était de commencer le cours en proposant aux étudiants de réfléchir, en équipe, à l'objet d'apprentissage. Elle a intégré une stratégie appelée « le puzzle » (Appendice G). Par ce choix d'activité d'apprentissage, Isabelle répondait à son besoin de rendre les étudiants actifs et engagés. Les discussions de concertation n'étaient pas suffisantes pour amener le groupe à se mobiliser. Isabelle s'est rendu compte qu'elle devait exercer son pouvoir d'experte en enseignement. Elle a cherché des stratégies pédagogiques différentes pour les amener à être plus actifs en classe. Il semble que lorsque les étudiants sont placés dans une activité participative, ils sont occupés et engagés dans l'activité. En effet, lorsque l'étudiant est invité à participer à une activité de type participatif ou démocratique (Évangéliste-Perron, Sabourin & Sinagra, 1996), il s'engage pleinement et il en oublie d'utiliser son cellulaire ou de se laisser aller dans les distractions. Par cette activité participative, Isabelle a pu laisser place à la créativité et à l'initiative des étudiants dans la mobilisation de leurs ressources pour arriver à développer la compétence et à s'engager dans l'activité éducative.

En conclusion, pour Isabelle, la mise en place et le maintien de la structure relationnelle de coopération inspirée du modèle de St-Arnaud (2003) ont permis une certaine harmonie pour favoriser une bonne gestion de classe, mais l'ajout de stratégies pédagogiques inspirées de la pédagogie coopérative (Rouiller et Howden, 2010), aussi appelées approches participatives ou démocratiques (Évangéliste-Perron, Sabourin & Sinagra, 1996), a favorisé un réel engagement et une responsabilisation soutenue de la part des étudiants dans leur projet d'apprentissage.

Ainsi, contrairement à ce qui était d'abord amené en théorie, la structure relationnelle de coopération ne semble pas suffisante pour Isabelle pour établir un réel partenariat et pour maintenir la responsabilisation des étudiants en classe.

Puisque la relation entre Isabelle et ses étudiants est « imposée » par un programme éducatif, l'objet d'apprentissage devient en quelque sorte le troisième personnage à mettre en scène et à considérer dès le début du cours pour arriver à mobiliser les étudiants et à donner un sens au projet pédagogique. L'activité d'apprentissage coopérative du puzzle a permis aux étudiants de se mobiliser et de choisir un projet qui a plus de sens pour eux. Ils se partagent des tâches précises et Isabelle est heureuse de les voir enfin à la tâche, actifs, et non en attente de voir l'enseignante s'activer et faire les exercices à leur place.

4.2 PORTRAIT DU DEUXIÈME CAS, LES RÉFLEXIONS D'HÉLÈNE SUR SA PERCEPTION DE SA PÉDAGOGIE

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 coopération inspirée des travaux de St-Arnaud (2003) sur l'interaction professionnelle. De là lui est venue l'idée d'introduire la notion de coopération dans ses fonctions d'enseignante. C'est alors qu'elle 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 (Nault, 2008). Dans un premier temps, ce projet d'écriture avait pour but de l'aider à intervenir de façon plus efficace et plus coopérative auprès des apprenants en voie d'acquiescer des compétences dans les cours de formation générale en français. Dans un deuxième temps, ce projet d'écriture répondait à un grand besoin de modifier son approche pédagogique afin de donner un nouveau sens à ses enseignements. Selon Hélène, dans une structure de coopération, l'enseignant et l'apprenant deviennent des complices et ils travaillent

ensemble. Elle irait même jusqu'à dire qu'ils pourraient devenir de véritables associés. Selon St-Arnaud (2003), la relation que l'enseignant entretient avec ses apprenants est tout aussi importante que le contenu; ainsi, une compétence relationnelle est à développer et à maintenir.

4.2.1 Description des stratégies, éléments essentiels à la mise en place et au maintien d'une structure relationnelle de coopération, des intentions et des modes d'autorégulation d'Hélène

Pour Hélène, une enseignante qui veut mettre en place une structure relationnelle de coopération doit porter cet « état d'être ». Être dans cet état fait toute la différence et lui permet d'être à chaque instant à l'écoute du particulier, de chaque étudiant. Cet « état d'être », elle le décrit comme étant une posture particulière qui exige d'abord d'agir et de réagir avec cet 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 faire vivre aux étudiants cette pratique de coopération, ce qui semble assez difficile pour les enseignants. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'Hélène met en place cette structure relationnelle de coopération : elle n'en fait pas mention à ses étudiants. Elle ne leur dit pas : « Cette session, vous allez avoir à travailler en coopération avec moi et avec vos collègues. » Elle amène plutôt ses étudiants à se responsabiliser et à s'engager, tout simplement, en suivant ses consignes et en utilisant les outils² qu'elle met à leur disposition. La différence avec les autres enseignants, c'est qu'Hélène crée ses outils pédagogiques avec une intention de coopération, elle a toujours une visée

² L'ensemble des outils de planification d'Hélène est difficile à annexer à ce rapport, car ils sont trop volumineux, mais Hélène est ouverte au partage si vous contactez l'auteure de ce rapport. Un extrait de cet outil se trouve à l'Appendice J.

claire d'amener ses étudiants à apprendre, mais aussi à s'engager et à se responsabiliser. Cette intention est présente à tout moment; Hélène veut que ses étudiants montrent 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.

La première action de cet « état d'être » est de connaître l'autre et comme l'autre est ici un groupe d'étudiants, elle prend le temps qu'il faut pour le connaître, avant même de lui présenter les éléments du contenu. Par ailleurs, cette idée de connaître l'autre veut dire que l'étudiant doit aussi connaître ses collègues et son enseignante. L'activité brise-glace du premier cours est porteuse de cette intention et elle sera structurée pour arriver à ce but.

L'« état d'être » de coopération chez l'enseignante se manifeste aussi par son désir d'entrer en relation avec ses étudiants. Pour y arriver, l'enseignante veut d'abord connaître ses étudiants, elle leur pose des questions en lien avec ses intérêts à elle et en lien avec son 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 sur ce qu'elle veut savoir d'eux :

- « 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, je veux savoir s'ils ont passé de bonnes vacances, je veux savoir qui ils sont, quel type de personnalité ils ont.
- 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 l'enseignante. 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 relève pas d'elle. Par contre, dans sa planification et dans son « état d'être », l'enseignante laisse aux étudiants la place qu'ils doivent prendre.

Son intention première est donc que les personnes apprennent à se connaître. Pour s'aider à y arriver, elle utilise ce qu'elle appelle « son outil de coopération ». Cet outil lui permet de mettre en place la structure et surtout de la maintenir, car l'élève reçoit l'outil au premier cours. C'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 créer cet outil de travail. C'est l'aventure de plusieurs essais et erreurs qui lui a permis d'en arriver à un « outil de travail » qu'elle considère assez efficace, dans le sens qu'il permet aux étudiants de se responsabiliser et de s'engager dans leur apprentissage. L'outil de travail créé est adapté à sa personnalité et à son besoin de créer un partenariat et de bien suivre ses étudiants dans leur cheminement en cours de session, mais il aide surtout l'étudiant à se placer en structure de coopération. Cet « outil » devient un guide d'apprentissage utilisé tout au long de la session. De plus, Hélène le modifie et l'ajuste à chaque 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 J. 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 de coopération.

4.2.1.1 Description sommaire des stratégies utilisées par Hélène en lien avec l'outil (qu'elle appelle le cahier jaune) pour le cours de renforcement en français (anciennement nommé le cours de mise à niveau) aux étudiants de première session.

D'abord, l'outil est inspiré des règles de coopération de St-Arnaud (2003) dans le sens qu'il permet à l'étudiant de se doter d'un projet d'apprentissage qui rejoint la cible du cours et de garder des traces de ce qui doit être fait tout au long du cours.

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 ne le savent pas tout de suite.

Hélène distribue le cahier jaune dès les premiers instants du premier cours.

Elle procède ensuite à un accueil chaleureux des étudiants et leur propose tout de suite de faire la dictée obligatoire pour le programme. Comme Hélène le leur dit : « Mieux vaut faire les tâches plus sérieuses avant les tâches plus ludiques. » Le groupe acquiesce.

Après la réception de son résultat à la dictée faite au premier cours, l'étudiant sera amené à discuter de la pertinence d'approfondir les sections qu'il a manquées et c'est à cette occasion que l'enseignante lui proposera d'enseigner la partie la moins bien réussie.

La partie que l'étudiant aura à enseigner à ses pairs dépend des difficultés qu'il a dans le domaine. Plus il a des difficultés dans ce domaine, plus il a des chances de présenter cette partie de la grammaire. Partant du principe que l'on apprend 90 % de ce que l'on enseigne, l'étudiant enseignera à ses collègues la partie de la grammaire où il a le plus de difficulté. Évidemment, il sera 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 c'est lui qui choisira la partie de la matière qu'il aura à enseigner à ses collègues de classe.

Une particularité de cette stratégie est qu'elle permet à chaque étudiant de prendre la responsabilité d'animer un atelier, c'est-à-dire qu'elle guide l'étudiant pour l'amener à faire un enseignement d'une heure auprès de ses collègues. L'étudiant peut décider d'animer cet atelier avec un collègue de classe ou de travailler seul.

L'atelier qu'il aura à animer est déjà préparé par l'enseignante et se trouve dans le cahier jaune. Dans le cahier, les étudiants peuvent trouver les indications sur la théorie et les exercices à faire ainsi que le corrigé. L'étudiant qui aura à enseigner, par exemple, l'accord des participes passés, a aussi accès à la présentation PowerPoint préparée par l'enseignante. Tout le matériel didactique de présentation est prêt pour tous les ateliers, mais l'étudiant aura la responsabilité d'en faire l'enseignement d'une heure à ses pairs. Les étudiants peuvent décider de faire faire les activités proposées dans le cahier jaune ou en trouver d'autres à leur choix.

Plusieurs rencontres avec l'enseignante sont prévues avant la période d'enseignement qu'ils auront à réaliser. Ces rencontres ont pour but de clarifier le rôle de l'étudiant avant, pendant et après son enseignement. L'étudiant doit décider quelles activités d'apprentissage il fera faire à ses collègues et de quelle manière il veut 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 suggère quelques manières de faire l'activité d'apprentissage, mais c'est l'étudiant qui décide et innove. Il y a parfois des surprises intéressantes!

Le guide d'apprentissage devient un document de référence qui lie les étudiants à l'enseignante tout au long de la session, mais les stratégies déployées par Hélène complètent le tableau et permettent la mise en place et le maintien d'une structure relationnelle de coopération. Hélène utilise ce document de référence pour structurer la relation de coopération et pour la rendre possible. C'est la toile de fond qui 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 à chaque session. Cet outil l'aide aussi 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.

4.2.2 La mise en place et le maintien du partenariat et de la concertation

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 laisser dévoiler elle aussi un peu. Le deuxième but est de créer un climat respectueux dans la classe. Son intention pendant cette session n'est pas nécessairement qu'ils réussissent le cours, mais qu'ils en gardent un excellent souvenir. 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. 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 possibilités d'apprendre pour qu'ils en sortent forts psychologiquement, conscients de leurs capacités, même s'ils ne peuvent pas toutes les mettre en œuvre tout de suite, conscients de leurs talents d'apprenants à développer, malgré l'échec possible. Le succès devient alors l'occasion pour l'étudiant de reconnaître ses forces et ses points à travailler et à améliorer. De cette manière, l'étudiant sent qu'il compte pour quelqu'un, que quelqu'un s'intéresse à lui et cela lui donne beaucoup de motivation à poursuivre le cours malgré la possibilité d'échec. Il y a d'ailleurs un taux de rétention élevé dans les cours d'Hélène. L'étudiant sait qu'il sera plus fort la prochaine fois.

Pour les aider à se connaître et à se mettre en mode de coopération, au premier cours, Hélène utilise des stratégies qui facilitent la rencontre et le partage en petits groupes. Elle divise le groupe en plusieurs équipes, elle place les tables individuelles de façon à ce que quatre étudiants puissent se voir et se parler pour faire la première activité. Elle crée un environnement propice à la rencontre et à l'interdépendance positive entre les étudiants. Les quatre petites tables individuelles sont regroupées pour former une seule table autour de laquelle les étudiants prennent place. De plus, pour les amener à choisir leur place (pour qu'ils commencent tout de suite à faire des choix), elle met un nombre ou un mot sur la table. Par exemple, il peut y avoir la table des « films d'horreur » ou la table des « doux ». Ainsi, quatre ou cinq thèmes sont inscrits et les étudiants choisissent où ils veulent prendre place. Les élèves 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. Plusieurs moyens peuvent être utilisés pour arriver à créer de petits groupes au premier cours :

- ✓ inscrire un numéro dans le plan de cours de 1 à 5 selon le nombre de tables pour créer un environnement qui sollicite le choix de la part de chaque étudiant;
- ✓ inscrire un thème ou une couleur sur les groupes de table pour créer une identité à chaque groupe de table et solliciter un choix de la part de l'étudiant.

L'important pour Hélène est d'avoir un plan clair et l'outil (son cahier jaune – extrait à l'Appendice J) devient porteur du plan. De plus, les activités suggérées et leur mise en place permettent de créer un environnement propice aux choix et à l'engagement que ces choix favorisent. 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 son 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 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.

4.2.3 La mise en place et le maintien de la non-ingérence et de la responsabilisation

Dès le premier cours, les étudiants ont à choisir la place qu'ils prennent dans la classe. Cet exercice est symbolique, mais bien représentatif de tous les choix qu'ils auront 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 de ce qu'il veut, il devient alors responsable de son choix et en assume les conséquences. Déjà là, il apprend à se responsabiliser en fonction de ses choix. Et ces choix, s'ils sont amenés d'une bonne façon, permettent réellement de répondre à un besoin chez l'étudiant. C'est cette partie de réalisation des activités qui a occasionné pour Hélène plusieurs années d'essais et d'erreurs avant d'en arriver à ce niveau d'efficacité chez les étudiants.

Hélène propose aussi à ses étudiants, lors de leur enseignement, des stratégies de coopération. Ils peuvent accepter de suivre ces consignes ou en créer d'autres. Par exemple, la méthode des rôles coopératifs se déroule ainsi :

- L'étudiante qui fait l'enseignement par les pairs attribue elle-même les rôles à ses collègues selon l'activité qu'elle veut leur faire faire, évitant ainsi que les étudiants ne se donnent, selon leur statut, des rôles qu'ils perçoivent comme les plus importants ou les plus désirables.
- L'étudiante définit les rôles et les explique au besoin. Par exemple, dans une équipe, une personne aura le rôle de lire la question, l'autre d'aller au tableau écrire la réponse, l'autre de critiquer ou de proposer une autre réponse si la réponse n'est pas adéquate à son goût. Tout se fait dans une atmosphère ludique, sans jugement, seulement pour s'aider et pour apprendre.
- L'étudiante peut proposer une rotation dans l'attribution des rôles ou un ajout en faisant participer l'autre équipe d'une certaine façon pour compléter l'apprentissage.

Hélène amène les étudiants à se dépasser en allant au bout de leurs possibilités, et la planification sert à atteindre cet objectif. Dans chaque activité, il y a de la coopération, car Hélène ne peut plus faire autrement quand elle enseigne. Elle amorce toujours ses cours en inscrivant au tableau la liste des activités qu'ils ont planifiées; elle leur demande 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 l'apportent à chaque cours. S'ils ne l'ont pas, ils vont le chercher dans le casier. Ce cahier comprend tous les documents relatifs au cours et il donne un appui à la structure de coopération. 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 ou plus tard en soirée s'ils doivent sortir pour un

rendez-vous par exemple. En effet, une étudiante a pu réorganiser sa journée en fonction d'une sortie qu'elle devait faire en cours de journée. Elle a pris ses responsabilités et a fait les tâches demandées, mais selon son organisation propre. Il est arrivé aussi qu'un étudiant décide d'en faire plus, simplement pour partager avec ses collègues une connaissance qu'il avait d'un concept de grammaire. Il a même fait acheter par l'enseignante un ouvrage qu'il avait utilisé au secondaire et il a fait un tirage en classe pour qu'un collègue puisse en bénéficier.

L'enseignante ne peut pas se dire en coopération du jour au lendemain. Il faut y aller par étape pour développer un climat de confiance entre les étudiants et elle-même et ne pas être en « mode jugement » sur les façons d'agir des étudiants. Évidemment, l'enseignante aura à évaluer leurs apprentissages, mais pour y arriver, elle n'utilise pas son jugement sur la façon d'agir de l'étudiant.

L'« état d'être » de coopération de l'enseignant se développe graduellement, un cours à la fois, une préparation à la fois. Il se gère aussi à chaque instant en salle de classe.

Développer l'« état d'être » chez l'enseignant devient une clé précieuse. Cette façon d'être chez l'enseignante a aussi un effet sur l'« état d'être » de l'élève. Par contre, l'enseignant qui n'est pas rendu à ce niveau de réflexion ne pourra pas arriver à utiliser et à développer cet « état d'être ». Il faut d'abord reconnaître l'autre tel qu'il est et ne pas vouloir que l'autre soit à l'image qu'on voudrait lui donner. Cette reconnaissance s'exprime à tout moment dans sa façon d'être avec ses étudiants. Par exemple, lorsqu'un étudiant arrive en retard de 15 minutes au premier cours, 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. 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 plus eu de retard en classe.

Cet état d'être de coopération est empreint des valeurs que porte l'enseignante. Le tableau suivant résume bien l'ensemble des valeurs que porte Hélène et leur expression en classe.

Tableau 8 Valeurs que porte Hélène et leurs manifestations en classe

Valeurs d'Hélène	Expression de ces valeurs en classe
Solidarité et démocratie	<p data-bbox="873 489 1373 590">Regarde chacun individuellement et attend patiemment une réponse avec le sourire dans le calme de la situation.</p> <p data-bbox="865 646 1382 747">Croit aux possibilités nombreuses de chacun de ses étudiants; elle l'exprime à tout moment.</p> <p data-bbox="870 804 1377 978">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.</p> <p data-bbox="862 1035 1385 1245">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.</p>

Engagement et partage	<p>Curieuse de voir ce qu'ils sont prêts à faire pour arriver à leurs fins : apprendre ou mieux se connaître et se faire confiance.</p> <p>Se sent responsable du bon fonctionnement du cours, du choix de contenu et du choix des activités. Y met tout le temps nécessaire et ira chercher les ressources nécessaires pour y arriver et offrir des activités variées.</p> <p>Tout en laissant toute la place aux étudiants selon leur champ de compétences d'apprenants, 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.</p> <p>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.</p>
-----------------------	--

Ces valeurs étaient présentes chez Hélène, mais elles se sont aussi manifestées chez les autres enseignantes de cette recherche. Ces valeurs ont été l'objet de discussions à plusieurs reprises lors des rencontres d'autoconfrontation avec Hélène.

4.2.4 Description des modes d'alternance

Hélène change souvent de canal de communication. Comme discuté pour le cas d'Isabelle, les quatre canaux de la communication selon St-Arnaud (2003) 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 ER. Elle a le souci de constamment clarifier ce qui sera fait et ce qui viendra en cours de rencontre. Elle écrit même 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 pour 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 J) qui leur sert de guide tout le long de la session.

Hélène a aussi des boucles d'alternance semblables à celles d'Isabelle. Elle débute par un ER qui explique le contexte de l'activité. Elle demande l'avis des étudiants à l'occasion et ensuite, elle commence souvent par un IC, un enseignement court de la matière, poursuit par un questionnement F et attend les réponses R. Ainsi, elle a une boucle qui revient très souvent de ER – IC – F – R – IC – F – R – IC – F – R. Elle revient au 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 passe une partie de son enseignement 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; c'est là qu'elle introduira un entretien de relation si la situation se présente. Son niveau d'alternance est supérieur à 50 %.

4.2.5 Description des obstacles à la mise en place et au maintien d'une structure relationnelle de coopération

Hélène se place parfois, volontairement, en structure de pression, c'est-à-dire qu'elle a parfois une intention, un but précis à atteindre 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. Elle a parfois une attitude dirigeante alors qu'elle veut que ses étudiants pensent qu'elle se place toujours en posture de coopération. Hélène est consciente de ce fait, elle le mentionne à plusieurs reprises lors des rencontres d'autoconfrontation, mais elle ne peut le changer, 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 préfère parfois prendre des raccourcis pour arriver à ses fins. C'est la différence 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 aura conscience des moments où il n'agit pas de la sorte et il sentira un malaise. Hélène agit en structure de pression seulement à l'occasion et elle en est consciente. Elle dit qu'elle le fait de moins en moins avec l'expérience, 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 être à ce point à l'aise avec cette posture de coopération.

La réaction d'Hélène quand l'étudiant arrive en retard montre bien sa capacité à s'autoréguler et à rester en posture de coopération, mais comme elle le mentionne, 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 coopération

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 stratégie, 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. 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 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.

Un autre obstacle à la mise en place 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 paralysie et parfois, le manque de stratégies l'amène à agir ainsi.

4.2.6 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.

Le premier défi qu'elle a dû vivre a été d'apprendre à mettre graduellement de côté les cours magistraux qui ne sont malheureusement qu'un monologue souvent ennuyeux pour les étudiants et pendant lesquels seulement l'apprenant audacieux ose poser des questions. Loin de penser que les cours magistraux n'aient pas leur place, elle croit plutôt que la théorie doit être jointe à une expérience pratique afin que l'apprenant puisse voir l'utilité de la théorie dans son programme d'études ou dans sa future carrière. L'apprenant, selon Hélène, a besoin de donner un sens à l'acquisition de ses nouvelles connaissances et il l'exprime bien lors de l'activité d'enseignement entre les pairs.

Ces années de réflexion sur la coopération ont permis à Hélène de mieux voir les nombreux avantages de l'application de la structure de coopération en salle de classe. Les cinq règles de la structure de coopération de St-Arnaud (2003) l'ont grandement aidée à devenir de plus en plus efficace. Ces règles ont été pour elle une sorte de

proposition à aller vers le changement et l'ont ainsi aidée à développer ses habiletés de coopération.

Le premier changement a été pour Hélène une invitation à dialoguer avec ses apprenants afin d'ajuster ses cours en fonction de leurs besoins tout en tenant compte des compétences qu'ils doivent atteindre, ce qu'elle fait dès le premier cours et tout au long de la session.

Le deuxième changement a été pour elle de reconnaître que malgré le fait qu'elle puisse être une spécialiste de contenu, elle n'est pas la seule à intervenir en classe; les étudiants ont aussi plusieurs compétences à partager et elle reconnaît la richesse et la pertinence de permettre aux étudiants de s'enseigner les uns aux autres. Les étudiants, entre eux, ont une grande capacité de transfert des apprentissages et c'est ce qu'Hélène met en pratique en classe. L'apprenant a aussi son mot à dire dans l'acquisition d'une compétence.

Le troisième changement a été de réaliser qu'elle n'est plus la seule à établir les règles du jeu en salle de classe. Ce constat est une invitation à donner un sens à ses enseignements, et ce, en tenant compte du vécu de ses apprenants et de ce qui se passe au moment présent en classe. Elle est toujours attentive à leurs réactions et à leurs suggestions, qu'elle utilise le moment venu.

Le quatrième changement a été d'apprendre qu'elle n'est pas la seule à avoir la parole en classe. Ce changement est une invitation à créer un climat de confiance en donnant la parole à l'autre, l'apprenant, et à alterner les modes de communication en classe.

Le cinquième changement a été pour Hélène de voir ses limites en acceptant de donner la place qui revient à ses apprenants. Ce changement est une invitation au partage du pouvoir, tout en respectant les champs de compétences de chacun, tant

pour l'enseignante, experte de contenu, que pour les apprenants, experts de leurs besoins.

Le sixième changement a été d'admettre qu'elle n'est plus la seule responsable de la réussite de ses apprenants. Ce changement est une invitation à l'autonomie grâce à laquelle ses apprenants s'impliquent dans le processus de leur apprentissage.

Le mot qui résume bien cette nouvelle posture professionnelle est donc la « coopération ». Pendant de nombreuses années, Hélène a donné des cours magistraux, persuadée que cette formule répondait aux besoins des apprenants. À cette époque, la notion de coopération ne faisait même pas partie de son vocabulaire. Parce que les apprenants ne sont pas des experts en la matière, elle a osé croire qu'elle était la seule personne-ressource à pouvoir les aider dans leur cheminement. Impliquer les apprenants dans les choix de contenu devenait pour elle de l'ingérence. Comme elle ne voyait pas la pertinence de la coopération dans ses cours magistraux, les interventions des participants dans ses cours étaient peu nombreuses et les timides restaient dans l'oubli. Soudainement, un grand vide se créait, elle prenait conscience des limites de l'enseignement magistral. Les cours perdaient graduellement de leur saveur, ce qui réduisait son enthousiasme pour l'enseignement. Elle s'est rendu compte qu'elle avait tout simplement besoin d'un changement afin de continuer à avoir du plaisir à enseigner. Elle s'est retrouvée devant l'évidence qu'elle ne pouvait plus enseigner de la même manière. C'est en côtoyant la clientèle adulte qui était assoiffée de se servir de son vécu en salle de classe afin de mieux comprendre le contenu qu'elle a réalisé le potentiel pédagogique et relationnel de faire participer les apprenants. Alors pourquoi pas avec la clientèle régulière? Ce besoin de partage qu'avaient les adultes lui a permis de constater qu'enseigner sans tenir compte de l'expérience des apprenants était plus qu'une erreur, c'était un manque d'ouverture. C'est alors qu'elle a compris les raisons pour lesquelles ce grand vide prenait de plus

en plus d'importance. Par contre, il lui fallait des outils pour y arriver, ce qu'elle a pu créer en s'inspirant des travaux sur l'interaction professionnelle de St-Arnaud (2003).

Dans son cours de mise à niveau, la structure de coopération présentée par St-Arnaud (2003) prenait tout son sens, surtout pour permettre aux étudiants de se responsabiliser et de s'enseigner mutuellement. Étant donné que cette structure de coopération permet aux apprenants de faire équipe avec leur enseignante, il devient plus facile pour eux de se manifester en faisant leurs demandes. Ainsi, tout le processus d'apprentissage par l'enseignement par les pairs devient une belle tribune de collaboration entre les apprenants et leur enseignante. L'étudiant qui prend le rôle de l'enseignant aura inévitablement à s'engager dans le processus d'apprentissage organisé.

Pour y arriver, elle a appris à prendre des risques en classe et à en observer les effets. Elle a aussi développé une capacité à rester à l'écoute de ses apprenants afin de répondre non seulement à leurs besoins réels, mais aussi aux exigences virtuelles. Elle a développé sa compétence relationnelle, elle ne se voit plus seulement comme une spécialiste de sa discipline. Selon Hélène, les trois clés du succès pour arriver à cette posture de coopération sont d'abord l'amour de sa profession, de sa discipline; ensuite, la foi, c'est-à-dire croire en soi, croire au modèle de coopération, croire aussi au potentiel infini de ses étudiants; enfin, le rêve, pour toujours désirer aller plus loin et demeurer créatrice ou innovatrice en éducation.

4.3 PORTRAIT DU TROISIÈME CAS, LES RÉFLEXIONS DE JOCELYNE SUR SA PERCEPTION DE SA PÉDAGOGIE

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 venait d'obtenir son baccalauréat en éducation, option orthopédagogie, à l'Université de

Sherbrooke. Elle a vite compris qu'elle se trompait de clientèle. En effet, elle n'appréciait pas la relation plutôt maternelle qu'il était nécessaire de créer avec des petits de 6 et 7 ans. Elle a donc laissé le monde de l'éducation pour quelques années et fait une incursion dans le tourisme et la gestion hôtelière. Cette réorientation a fait naître chez elle le besoin d'aller chercher une formation en gestion. Elle a donc complété une maîtrise en administration des affaires dans le but de devenir directrice de la restauration d'une grande chaîne hôtelière, ce qu'elle n'a jamais fait. À la suite de l'obtention de son MBA, on lui a proposé de donner quelques cours dans le programme de gestion hôtelière du Collège LaSalle de Montréal. Elle a accepté l'offre qui réunissait ses trois domaines d'expertise : l'éducation, la gestion, l'hôtellerie. Depuis, elle n'a jamais cessé d'enseigner, soit à la formation professionnelle au secondaire soit aux niveaux collégial et universitaire. Il y a cinq ans, elle a obtenu un poste régulier comme enseignante au département d'administration du Cégep de l'Outaouais.

Durant ses études au baccalauréat en orthopédagogie, elle a beaucoup étudié les théories 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 comme enseignante, 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 nous paraître anodins. Elle n'oublie jamais que ce n'est pas ce que vivent ses étudiants. Elle réfléchit donc beaucoup aux scénarios de cours qui seraient les plus parlants pour eux. Elle essaie d'amener le plus possible ses contenus près de leur réalité pour qu'ils puissent faire des liens avec leur vécu. Déjà, elle exploite beaucoup les analogies.

Inspirée par les approches socioconstructivistes, Jocelyne favorise l'interaction des étudiants afin qu'ils apprennent avec et par les 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. La structure relationnelle de coopération l'aide à solliciter un certain engagement de la part de l'étudiant. Elle s'appuie solidement sur les cinq règles de coopération pour construire ses relations de manière plus efficace avec ses étudiants. Les règles proposées par le modèle de St-Arnaud (2003) 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 pour inspirer un enseignant dans sa façon d'intervenir en classe en fonction de l'effet qu'il produit chez les étudiants. Cette façon de guider l'interaction évite à l'enseignante d'intervenir à tâtons. Ces choix d'interactions sont basés sur des fondements scientifiques. Jocelyne sort du modèle essai / erreur pour se fonder sur des principes reconnus scientifiquement pour leur efficacité dans le développement d'une structure relationnelle.

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. Il est très difficile de faire accepter, par un groupe d'enseignants, l'idée de prendre quelques minutes d'une réunion pour établir des buts communs, car chacun croit qu'*a priori*, ils sont présents, alors qu'ils ne le sont 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.

4.3.1 Description des stratégies, éléments essentiels à la mise en place et au maintien d'une structure relationnelle de coopération, des intentions et des modes d'autorégulation de Jocelyne

Au niveau relationnel, son approche vient d'un postulat de base bien ancré chez elle : « *Enseigner, c'est développer une relation pédagogique avec l'autre.* » Elle est convaincue qu'un des préalables à l'apprentissage est que l'élève se sente en confiance : accepté, respecté, considéré. Elle met donc les efforts nécessaires pour créer ces conditions de mise en confiance dans ses classes. Le modèle de coopération proposé par Yves St-Arnaud (2003) rend possible la construction d'un cadre conceptuel pour asseoir ses croyances les plus profondes. Cette démarche de coopération lui permet de raffiner ses outils d'analyse, de réflexion et d'action. Maintenant, elle pense beaucoup plus en termes d'apprentissage que d'enseignement. Elle se sent aussi capable de réfléchir en cours d'action pour tenter de s'autoréguler.

Jocelyne s'intéresse à la force du modèle et à ses limites, à ce qu'il lui apporte en classe dans son rapport au groupe ou aux élèves individuellement, à ce que l'approche lui permet de faire et qu'elle ne pourrait pas faire autrement.

En classe, elle est très attentive à chaque personne. Elle arrive préparée et assez tôt avant le cours pour avoir la chance de saluer les étudiants un à un et de prendre le pouls de leur humeur et de leur disponibilité à prendre part à l'activité pédagogique. Elle questionne les étudiants un à un et elle s'intéresse à leurs réponses, elle s'ajuste en fonction de ces réponses. Elle s'intéresse sincèrement à qui ils sont et à l'état dans lequel ils se trouvent en arrivant au cours. Elle ne dissocie pas la tâche d'apprendre

de l'humeur du moment et elle essaie dès les premiers instants de les placer dans un état de confiance.

Jocelyne a une visée de coopération; ainsi, elle est ouverte aux influences mutuelles et elle laisse ses étudiants s'exprimer sur leurs perceptions de la situation d'apprentissage. Elle accepte le choix des étudiants, peu importe ce qu'il est, sans juger, même si elle n'est pas toujours d'accord. Elle leur laisse la possibilité de faire des choix tant que cela relève de leur compétence d'apprenants.

Par exemple, lors d'un cours de Jocelyne, deux étudiantes avaient cessé de faire le travail et elles discutaient. Jocelyne leur a demandé si elles avaient terminé leur travail. Elles ont répondu avec deux gros soupirs et elles ont dit non. La raison était qu'elles n'étaient pas motivées aujourd'hui. Jocelyne a tenté de savoir pourquoi, mais les étudiantes ne semblaient pas le savoir elles-mêmes, mais leurs réponses indiquaient que le travail leur semblait monotone. Jocelyne se questionnait sur la stratégie à adopter; elle leur a demandé de quelle manière elles aimeraient travailler et les étudiantes ont répondu qu'elles aimeraient être plus actives. Ainsi, Jocelyne a proposé au groupe de travailler en équipe et de faire un combat improvisé entre les gars et les filles. Toute la classe a accepté et ensemble, ils ont déterminé les modalités du combat et le cours s'est poursuivi de bonne façon.

Jocelyne a agi en concertation, elle a fait un état de situation avec ses étudiants et comme la cible était connue, elle leur a ensuite demandé comment ils pourraient procéder autrement ensemble. Jocelyne est souvent étonnée de voir à quel point les jeunes du cégep acceptent la discussion et à quel point ils participent dans ce genre de jeu compétitif.

L'autorégulation se fait ainsi tout au long du cours par l'observation de l'effet produit à chaque instant sur la réaction des étudiants et elle mène souvent à une stratégie de concertation. Pour pouvoir observer adéquatement les étudiants et leurs réactions, Jocelyne se promène beaucoup dans la classe et écoute les commentaires et regarde les visages et le non-verbal. Elle ira même jusqu'à solliciter leur avis lorsque le non-verbal n'est pas assez clair. Elle a le souci de profiter des ressources des étudiants pour enrichir le propos et la manière d'atteindre la cible du cours. Elle les questionne sur leur expérience de travail associée à la notion du jour et elle les amène à faire des liens directement avec la matière couverte à ce moment-là.

4.3.2 La mise en place et le maintien du partenariat et de la concertation

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. Son intention derrière cette initiative est d'amener les étudiants à s'exprimer sur leur vision du concept et aussi de vérifier s'ils envisagent eux-mêmes de devenir des partenaires pour cette session d'apprentissage. Dans cette optique, le partenaire est vu comme une ressource, un expert de contenu qui prend part à la progression des apprentissages. 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. 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. L'engagement de chacun à l'apprentissage s'exprimera en cours de route par sa participation aux échanges et aux débats qui seront proposés par Jocelyne.

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. L'étudiant se prête au jeu. 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.

Le respect mutuel est une valeur importante pour Jocelyne et elle tente de faire parler les étudiants à ce sujet. La confiance mutuelle, la confiance en les ressources de chacun, est aussi un élément de discussion du premier cours et elle y reviendra tout au long de la session.

Elle se promène souvent dans la classe, surtout lorsqu'elle veut avoir leur attention pour amener une nouvelle idée ou une nouvelle façon de travailler, ou pour faire le point sur une situation qui la dérange. Voici l'exemple d'une intervention de sa part :

Jocelyne fait un toc toc³ : « *Est-ce que je peux avoir votre attention? Regardez-moi, s'il vous plaît.* »

Le groupe s'arrête de parler et de travailler et la regarde; les étudiants acquiescent calmement.

Jocelyne leur demande si elle peut leur parler 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?* » 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, serait-il possible d'échanger en faisant moins de bruit?* » La réaction des étudiants est positive,

³ 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.* »

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. Elle a agi ainsi pour gérer le processus et pour se permettre de préparer le terrain à la discussion, pour 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 un consensus.

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 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 l'enseignante de maintenir la bonne gestion du groupe et c'est de cette façon que Jocelyne maintient la structure de coopération.

Les questions utilisées pour gérer le processus sont parfois différentes, mais visent essentiellement à faire un état de situation et à solliciter la permission des étudiants avant d'aborder un sujet de contenu ou de processus (toc toc). 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.

4.3.3 La mise en place et le maintien de la non-ingérence et de la responsabilisation

Le cadre de référence de St-Arnaud (2003) donne confiance à Jocelyne en ses stratégies, en ses moyens. Par exemple, elle peut maintenant distinguer et nommer les champs de compétences qui lui appartiennent et ceux de ses étudiants et elle n'hésite plus à affirmer qu'elle assume son champ de compétence devant ses étudiants. Par l'exercice au tableau des deux cercles où elle leur demande d'indiquer dans chacun des cercles les rôles et responsabilités de l'enseignante et des étudiants, elle clarifie les champs de compétences de chacun et elle se sert de cet exercice pour clarifier en même temps les règles de fonctionnement de la classe.

Avant de fonctionner de cette manière avec ces 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 cette responsabilité. En classe, maintenant 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 de chacun, elle n'a plus peur de faire les mises au point et de revenir au besoin sur les responsabilités de chacun.

Elle arrive plus facilement à ne pas tomber dans le piège du jugement (l'ingérence) quand un étudiant n'agit pas ou ne fonctionne pas comme elle le souhaiterait. Prenons un exemple : un élève ne fait pas exactement ce que Jocelyne demande de faire, mais comme elle permet à ses étudiants de s'organiser et de gérer leur temps comme ils le souhaitent, il se peut que l'étudiant ne soit pas en train de faire l'exercice souhaité et de la manière souhaitée au moment où l'enseignante passe à côté de lui. Au lieu de s'offusquer, maintenant, elle passe sans rien dire. Elle se sent bien avec cette décision, elle reste calme. Elle ne réagit plus avec de la colère ou de la réprimande. Aucun sentiment négatif ne l'envahit.

Elle verra à la fin du cours que cet élève a effectivement fait l'exercice souhaité, même si ce n'était pas cela qu'il faisait au moment où l'enseignante est passée près de lui. Autrefois, avant qu'elle n'applique la règle de non-ingérence proposée par St-Arnaud (2003), Jocelyne l'aurait réprimandé, elle aurait exercé sur lui une certaine pression pour qu'il travaille à sa façon. Maintenant, Jocelyne laisse ses étudiants gérer leurs façons d'apprendre, car cela relève de leur champ de compétence. 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 se corriger. 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, elle lui fait confiance. Elle comprend qu'il sait lui-même ce qui est utile à son apprentissage.

Dans un 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,

l'enseignante est restée sereine et elle a fait confiance, elle ne s'est pas ingérée dans la façon d'apprendre de l'élève. 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 tout de 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.

4.3.4 Description des modes d'alternance

Jocelyne change souvent de canal de communication. Comme discuté pour les cas d'Isabelle et d'Hélène, les quatre canaux de la communication selon St-Arnaud (2003) sont utilisés, soit la réception (R), la facilitation (F), l'entretien de la relation (ER) et l'information sur le contenu (IC).

Jocelyne commence ses interactions par une mise en contexte, un ER. Elle a, tout comme les deux autres enseignantes, le souci de constamment faire un état de situation, d'expliquer ce qui s'en vient et ce qui se fera tout de suite. Elle demande aussi à ses étudiants leur avis sur ce qui peut relever de leur champ de compétence, par exemple s'ils veulent commencer par un exposé ou par un exercice, quand les deux sont possibles. Ils décident ensemble.

Ils font d'abord un état de situation (A), elle leur demande ce qui les préoccupe, ce qu'ils vivent actuellement en lien avec le concept visé. Ensuite, elle vérifie la cible

commune (B), la visée par l'activité. Finalement, ils décident ensemble de la manière de procéder (C).

- A. État de situation : où en sont-ils avec leurs études, leurs apprentissages?
- B. Cible attendue : à quoi chacun s'attend-il à la fin de ce cours en lien avec la compétence?
- C. Manière de procéder : comment chacun souhaite-t-il procéder? Quelles sont les ressources que chacun est prêt à mobiliser et de quelles façons?

Jocelyne met beaucoup de temps sur ce processus de concertation et d'alternance de la parole tout au long du cours. Ces trois étapes deviennent pour elle la clé du processus de mise en place et du maintien de la coopération.

Jocelyne a aussi des boucles d'alternance semblables à celles d'Isabelle et d'Hélène.

Elle commence par un entretien de relation (ER) qui explique le contexte de l'activité, elle poursuit par un enseignement magistral (IC), un enseignement court de la matière, et ensuite, elle introduit un questionnement (F) et attend les réponses (R). Jocelyne utilise plus souvent une stratégie d'enseignement magistral, elle se place en avant et explique à ses étudiants la matière tout en les questionnant tout au long de son enseignement pour garder ses étudiants actifs. Cette stratégie lui permet ainsi de savoir où ils en sont dans leurs apprentissages. 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 au ER au besoin, si la classe est dissipée ou perd le sens de l'activité.

La différence avec le cas d'Isabelle et d'Hélène est que Jocelyne, après avoir expliqué le plan de l'activité (ER), commence par un court exposé magistral, ce qui ne

l'empêche pas de rendre sa classe active par les réflexions qu'elle leur propose et le questionnement continu tout au long du cours. Elle regarde constamment ses étudiants, de la première rangée à la dernière. Elle les observe pour pouvoir lire leurs réactions à son propos et s'ajuster, le cas échéant. C'est sa façon de s'autoréguler au fur et à mesure de la rencontre. Par contre, cette méthode d'enseignement peut paraître plus énergivore, car Jocelyne est debout et se promène pendant une bonne partie du cours, ce qui ne lui laisse pas beaucoup de temps de repos pendant le cours.

4.3.5 Description des obstacles à la mise en place et au maintien d'une structure relationnelle de coopération

Une difficulté associée à l'utilisation du modèle de St-Arnaud (2003) en classe est qu'il a été conçu, selon Jocelyne, pour une relation un à un, un psychologue avec son client, un gestionnaire avec son employé. La relation d'un professeur avec son groupe d'une trentaine d'élèves est loin d'être une relation un à un. 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 une carrière en administration, lancer une affaire, gérer un commerce. 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 avec 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. 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 (2003) dans une relation professeur / classe représente, pour Jocelyne, un grand défi et certains ajustements semblent essentiels, mais elle semble y arriver progressivement par les différentes stratégies mises en place.

4.4 LECTURE TRANSVERSALE DES TROIS CAS

Les trois cas présentés sont des enseignantes inspirantes, car elles ont à cœur la réussite de leur groupe d'apprenants. Elles sont engagées et convaincues qu'elles ont un rôle à jouer pour favoriser la réussite de leurs étudiants. Elles ont choisi 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 tient compte de leur personnalité. Ces enseignantes ont décidé de ne pas imposer leur point de vue sur certains aspects du cours qui peuvent être partagés. Elles considèrent les apprenants comme des personnes autonomes pouvant décider de certains aspects de l'activité éducative en prenant le pari qu'en leur donnant la possibilité de « choisir », cela aura un effet sur leur engagement. Le choix peut porter sur plusieurs objets : sur la manière de travailler, sur l'organisation de la matière, sur les sujets d'étude, etc. Ces choix se font toujours dans le respect de leur champ de compétence d'apprenants et ce champ peut être vaste lorsqu'il est exploré adéquatement.

Chaque enseignante a développé une façon plus personnelle de mettre en place et de maintenir la structure relationnelle de coopération.

Pour Isabelle, l'attitude essentielle de l'enseignante qui doit se placer dans une posture de coopération semble primordiale. Hélène en parle plus en termes « d'état d'être » de coopération. Jocelyne incarne aussi cet « état d'être » lorsqu'elle se présente à ses étudiants.

Isabelle a fait l'ajout de stratégies pédagogiques issues de la pédagogie coopérative (Rouiller & Howden, 2010) pour aider à mettre en place sa structure relationnelle de coopération et pour permettre aux étudiants de s'engager dans les activités proposées

en classe. Ses stratégies relationnelles de coopération inspirées de St-Arnaud (2003) ne lui semblaient pas suffisantes.

Hélène a développé un savoir-être qui semble favorable à la mise en place de la structure relationnelle de coopération et elle a aussi développé des outils, du matériel pédagogique en support à ses stratégies pour favoriser un réel engagement de la part des étudiants. 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). Aussi, elle a exprimé et manifesté des valeurs essentielles à la posture de coopération.

Jocelyne a développé des stratégies de concertation et d'alternance inspirées de St-Arnaud (2003) qu'elle utilise à tout moment pour créer et maintenir un réel partenariat avec ses apprenants et pour leur permettre de rester actifs en classe. Elle revient constamment à ces stratégies de concertation et laisse ses étudiants faire les choix nécessaires qui favorisent leur engagement tout le long de la session.

Il semble clair 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'inspire à chaque moment de la structure relationnelle proposée par St-Arnaud (2003).

4.4.1 L'« état d'être » de l'enseignante

L'« état d'être » de l'enseignante qui réussit à mettre en place et à maintenir une relation de coopération est d'abord une attitude d'écoute de l'autre, mais aussi une capacité à tenir compte des particularités de chaque apprenant. Ainsi, prendre en considération les particularités de chacun devient une stratégie relationnelle essentielle. Cette attitude d'écoute se manifeste par une présence attentive à chaque intervention venant des étudiants et par une réception et une réponse à chaque

intervention. Les enseignantes restent disponibles à l'autre en tout temps. Ce qui semblait remarquable, lorsqu'elles étaient dans cet « état d'être » de coopération, était leur capacité à rester souriantes et à l'aise avec leurs groupes d'apprenants. Cette aisance vient du fait qu'elles ont des stratégies relationnelles en main pour faire face à presque toutes les situations, car si la résistance s'exprime chez un étudiant, elles ont développé des habiletés à l'amener à s'exprimer et à faire un choix qui le sortira de cette passivité ou de cette résistance. Elles savent traiter les situations relationnelles en utilisant les outils offerts par l'ensemble des cinq dimensions de coopération proposées par St-Arnaud (2003).

Aussi, elles ont compris que toutes les situations relationnelles en classe sont des situations improvisées. Aucun scénario n'est écrit sur les dialogues qui se présenteront pendant la période de trois heures. Elles savent qu'en se plaçant à l'écoute de chacun de leurs apprenants, en étant attentives aux réactions des étudiants, elles peuvent modifier leur façon de faire pour les amener à participer et à prendre leur place.

L'enseignante arrive en classe avec ses présupposés, avec certaines généralités sur ce que devraient penser ses étudiants ou sur la façon dont ils devraient agir. C'est le résultat d'une construction de son identité professionnelle qui influence sa façon de penser et d'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 là, au moment présent, dans la classe. Les attentes doivent donc être modérées et en fonction d'une cible commune. Il ne semble pas possible avant le cours de savoir exactement comment il va se passer. 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 improvisée. Par contre, si l'enseignante a une solide planification qui laisse de la place à l'étudiant, elle peut s'appuyer sur cette planification pour amener les apprenants dans une structure de coopération et essayer de la 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. St-Arnaud (2003) parle de l'étudiant virtuel et de l'étudiant réel; ainsi, si l'enseignante généralise sa perception de ce qu'est un bon étudiant ou ce que sont ses étudiants, elle risque d'être déçue lorsqu'elle arrive en classe. Elle sait que ce ne sont pas des étudiants virtuels. Ceux-ci sont réels et ils ont des besoins ou des motivations qu'ils ont le droit d'exprimer. Elle sait aussi que si ses 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 l'enseignante est de ne pas avoir de présupposés qu'elle pourrait projeter sur ses étudiants et modeler ainsi leur façon d'agir.

Avec les années, les enseignantes ont pris de l'expérience avec le modèle de St-Arnaud (2003). Elles restent ouvertes à la rencontre de leurs étudiants. La réalité est souvent différente de celle qu'on se projette, d'où l'importance pour l'enseignante de développer cet « état d'être » qui l'amène à être constamment à l'écoute de l'autre, de sa réalité 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'elle devra s'en départir en arrivant en classe, car la réalité est autre que virtuelle.

Cette planification nécessite plusieurs essais et erreurs avant qu'elle ne soit vraiment à point et qu'elle permette un réel échange, un partenariat et une responsabilisation

des apprenants. Le modèle de planification d'Hélène, par exemple, était éloquent à cet égard. L'outil qui lui a servi de planification a été mis à l'épreuve plusieurs années avant d'être à ce point efficace en ce qui concerne la mise en place et le maintien de la structure relationnelle de coopération. Cet outil, telle une carte de navigation, sert 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 sait en tout temps où il se situe dans son cheminement, il a le plan de la route à suivre. Même si cette route ne sera pas tout à fait la même pour tous les étudiants, certains choix restent possibles en fonction de leurs champs de compétences respectifs et de leurs goûts.

L'enseignante peut toujours se demander s'il y a matière à coopération dans cette interaction. Ce n'est pas un absolu, il est possible que la situation ne s'y prête pas. Il semble que cette éventualité soit rare, mais c'est aussi un aspect à ne pas oublier, car la coopération n'est pas toujours possible. Ce sera toujours l'enseignante qui sera responsable de la bonne gestion de la relation de coopération. Elle essaie le plus possible de prendre des décisions de façon bilatérale en impliquant l'étudiant, mais il peut arriver qu'elle soit devant l'obligation de faire un choix unilatéral, ce qui arrive de moins en moins avec l'expérience.

4.4.2 L'alternance dans la gestion des communications

En ce qui a trait à l'alternance, l'enseignante essaie le plus possible d'avoir un pourcentage d'alternance supérieur à 50 %, ce qui lui permet de tenir compte du point de vue de l'étudiant ou de vérifier où en est l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Sans avoir à le calculer à chaque cours, le fait que l'enseignant questionne régulièrement ses étudiants permet d'arriver à un pourcentage d'alternance supérieur à 50 %. À cet égard, l'enseignante qui transmet une information sur le contenu pendant plusieurs minutes reste attentive à l'effet qu'elle

produit et s'arrête régulièrement pour poser des questions aux étudiants. La question est parfois posée à l'oral ou à l'écrit. Lorsque chacun répond individuellement et qu'il y a ensuite un échange, cette stratégie paraît plus efficace pour amener l'ensemble des apprenants à réfléchir et à mobiliser leur processus cognitif autour du même objet.

Les enseignantes distinguent bien les nuances entre les différents canaux de communication. Elles semblent réussir, lorsque les étudiants ne sont plus attentifs, à changer de canal pour poser une question (F) ou pour structurer la rencontre (ER). Elles s'ajustent en fonction de l'effet produit (autorégulation), à partir de ce qu'elles peuvent observer comme réactions chez leurs étudiants. C'est pour cette raison que l'on voit souvent les mêmes boucles d'alternance.

Voici quelques exemples de boucles d'alternance qui ont été observées dans les classes des enseignantes en cours de session :

- La boucle d'alternance IC – F – R – IC.

Dans cette boucle, l'enseignante transmet une information sur un contenu (IC) pendant une période variant de quelques minutes à une dizaine de minutes au plus. Elle s'arrête ensuite pour poser une question (F) et cette question peut prendre différentes formes : orale, écrite, individuelle ou en petite équipe. L'enseignante attend de façon active les réponses (R). Elle peut décider de faire ensuite une plénière pour partager les réponses et à la fin, elle revient avec une information sur le contenu (IC) pour finaliser son enseignement sur l'élément de contenu abordé.

- La boucle d'alternance F – R – ER – IC

Cette autre boucle était aussi souvent utilisée pour débiter un enseignement, pour amener l'étudiant dans son processus de réflexion avant de commencer le cours. Cette façon de faire amène l'apprenant à visiter ses représentations d'un concept avant que l'enseignement ne soit présenté. C'est une forme d'activité

d'apprentissage que de mobiliser le processus cognitif à l'aide d'une question (F), de laisser le temps de répondre, d'être à l'écoute des réponses (R), d'en solliciter davantage (ER) et d'ensuite proposer un échange pour finalement terminer par une transmission d'informations sur le contenu (IC).

Ces boucles d'alternance illustrent bien à quel point la mise en place de cette structure relationnelle de coopération respecte les stratégies d'apprentissage inspirées du paradigme où l'apprenant prend part à l'activité d'apprentissage, où il est actif et mobilisé dans son processus d'apprentissage.

4.4.3 Les obstacles à la mise en place et au maintien de la structure relationnelle de coopération

Ce que l'analyse de ces résultats permet de réaliser est la difficulté de se doter d'un but commun alors que le groupe est si hétérogène. En effet, le groupe est composé d'étudiants ayant des intentions de carrière relativement différentes et des personnalités aussi distinctives. Ainsi, pour arriver à se doter d'une cible commune, il semble que la stratégie la plus efficace soit de tenir compte de la compétence à développer 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.

Au début de la recherche, lorsque nous avons rédigé la problématique et le cadre conceptuel, nous pensions que la relation de coopération se situait au niveau de la relation de formation entre l'enseignant et son groupe d'étudiants (figure 7). Tel que présenté au deuxième chapitre, en s'inspirant des trois pôles de la relation pédagogique d'Houssaye (2005) et de Pratt (1998), l'hypothèse de départ était que la structure relationnelle de coopération allait se situer entre le pôle des apprenants et le pôle de l'enseignant.

Par contre, les résultats de la recherche nous indiquent que, dans les faits, les enseignants ne peuvent pas établir de but commun sans intégrer des éléments du pôle du savoir dans la négociation du but commun. La cible commune nécessite la présence des éléments du savoir pour qu'elle soit plus solide et qu'elle soit pertinente pour les apprenants.

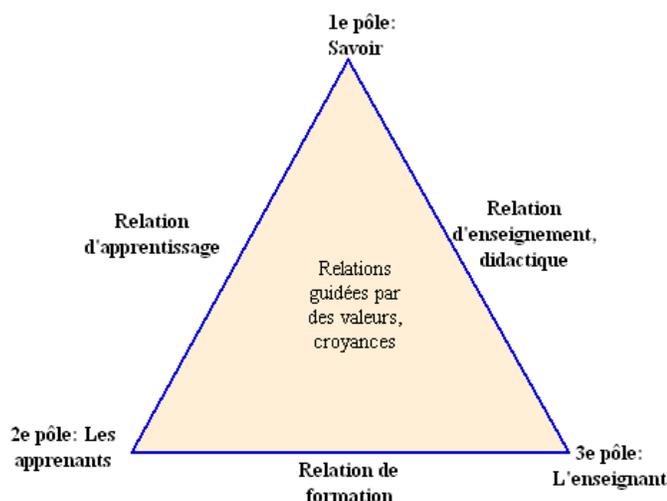


Figure 6 Les trois pôles de la relation pédagogique d'Houssaye (2005) et de Pratt (1998)

Ainsi, à la lumière des résultats de cette recherche, dans la relation pédagogique de coopération, il est préférable de déplacer ces pôles sur un même axe, selon la figure 5.



Figure 7 Dans une perspective de coopération, les trois composantes de la relation pédagogique sont sur un même axe.

Ces trois composantes (figure 5) sont toujours en interrelation et permettent la mise en place et le maintien de la structure relationnelle de coopération.

Au début, nous pensions que le premier cours devait essentiellement permettre de créer la relation, permettre aux étudiants et à l'enseignante de se connaître sans nécessairement introduire tout de suite les éléments du contenu, sans nécessairement s'orienter tout de suite vers la cible du cours. Dans les faits, pour que la relation soit plus solide et permette une réelle collaboration, il semble que cette connaissance des uns et des autres doive se faire en introduisant en même temps quelques éléments de la cible du cours, puisque celle-ci est la raison première de la présence des étudiants en classe.

Un autre obstacle est la fatigue que peut représenter l'état de conscience nécessaire à l'autorégulation pour rester constamment en structure de coopération. Isabelle et Hélène en ont fait mention à plusieurs reprises et Jocelyne montrait aussi des signes de fatigue à la fin de ses cours; sa voix était moins audible. Il arrive aussi qu'une certaine fatigue paralyse les enseignantes et les empêche de réagir pour maintenir la coopération. De plus, il semble que le manque de stratégies pédagogiques de coopération adaptées à la situation d'apprentissage puisse aussi empêcher la coopération de prendre forme comme l'a vécu Isabelle. D'un autre côté, la structure relationnelle de coopération peut aussi 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. 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 élèves pour s'autoréguler et penser aux objectifs du programme d'études.

L'enseignante a constamment la préoccupation de l'effet qu'elle a sur le groupe au niveau relationnel, mais aussi de l'effet que ses activités ont sur l'apprentissage de chacun.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 UNE APPROCHE HUMANISTE

Le modèle de St-Arnaud (2003) est basé sur l'approche humaniste et de ce simple fait, chaque personne impliquée dans la relation est considérée comme un être unique, digne d'intérêt, devant avoir son mot à dire dans la construction de la relation, que celle-ci soit pédagogique, professionnelle ou sociale. Dans la classe, il n'y a plus de relation maître-élève au sens traditionnel, mais bien l'établissement d'un partenariat et d'une coopération entre des personnes ayant des pouvoirs différents, des expertises différentes, mais qui peuvent toutes contribuer à la compréhension et à la construction d'un savoir. La relation repose sur un choix délibéré. L'étudiant de même que l'enseignante consentent librement à la construction de la relation. Chacun fait un choix de cours conscient, envers lequel il s'engage. Ainsi, les rôles se définissent et les attentes de chacun s'expriment et s'adaptent.

À la lumière de ces résultats, il semble clair que la mise en application du modèle de coopération n'est pas aussi simple qu'on le voudrait. 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 l'interaction.

5.2 L'« ÉTAT D'ÊTRE » DE L'ENSEIGNANT, UNE INVITATION AU DIALOGUE

Un des éléments essentiels qui se dégagent de cette recherche, c'est l'importance de « l'état d'être » de l'enseignant. Cet « état d'être » permet d'instaurer la coopération pour arriver à créer un partenariat avec les étudiants. L'intention derrière cet « état d'être » est un désir réel de connaître ses étudiants, de vouloir réellement s'intéresser à eux pour leur permettre de prendre leur place en classe. Pour y arriver, l'enseignant doit d'abord avoir une solide planification et des activités bien organisées qui permettent aux étudiants d'échanger tant avec l'enseignant qu'avec leurs collègues. Durant les activités planifiées, les étudiants auront à faire des choix qui relèvent de leur champ de compétence, dès le premier cours.

Cet « état d'être » de l'enseignante⁴ veut aussi dire accepter de partager une partie du pouvoir habituellement réservé à l'enseignant maître de sa classe. Ce sont des stratégies relationnelles de concertation, d'alternance et de non-ingérence qui lui permettent de laisser la place qui revient à l'étudiant 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'enseignante a un rôle à jouer, elle a des responsabilités qui lui sont propres, mais les étudiants ont aussi un rôle à jouer, et l'expression de ces responsabilités mutuelles favorise la coopération.

Le maintien du partenariat pendant toute une session semble possible, mais il nécessite la mobilisation de stratégies relationnelles efficaces à tout moment. En réalité, c'est jusqu'au dernier cours que l'enseignante doit rester vigilante et prendre conscience de sa structure relationnelle pour la maintenir en mode de coopération, car

⁴ L'utilisation du féminin fait référence aux trois enseignantes qui ont participé à cette recherche multicas.

des obstacles relationnels peuvent surgir à tout moment et faire glisser le climat de coopération vers un climat de passivité et de résistance.

Cet « état d'être » de l'enseignante 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 » pousse l'enseignante à vouloir connaître ses étudiants, à leur poser des questions en lien avec ce qu'elle veut savoir d'eux, mais aussi en lien avec le projet du cours. Ainsi, d'une enseignante à l'autre, la stratégie et les questions peuvent varier en fonction de la personnalité de chacune. Ce qui compte, au début du cours, c'est que l'enseignante entame cet échange en cohérence avec sa personnalité et ce désir de réellement connaître ses étudiants.

Cet « état d'être » est une attitude de l'enseignante. Le concept d'attitude au collégial est décrit par certains auteurs (Dorais, 2009, Lussier, 2012) comme étant une « *disposition intérieure de la personne qui est traduite par des réactions émotives apprises et ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une activité ou d'une idée) qui la porte à lui être favorable (à s'en approcher) ou à lui être défavorable (à s'en éloigner).* » Cette disposition intérieure s'exprime par des comportements observables et ceux qui se sont manifestés par cet « état d'être » de coopération 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 aux possibilités nombreuses de l'autre;
- la capacité à questionner l'autre, à le relancer dans ses réflexions;

- le non-jugement personnel;
- la transparence du processus;
- l'enthousiasme en présence des étudiants;
- la curiosité de trouver la meilleure stratégie d'apprentissage du moment;
- le sourire, le goût d'être là.

Ces différentes manifestations se sont toutes retrouvées chez les trois enseignantes qui ont participé à cette recherche multicas. Ces manifestations sont fondées sur les valeurs de la coopération qui soutiennent les interactions entre les étudiants en classe, comme la solidarité, la démocratie, l'engagement et le partage (Rouiller et Howden, 2010). La coopération est une question des choix que font ces enseignantes convaincues de ses bienfaits sur l'apprentissage et l'engagement des étudiants.

5.3 UNE SOLIDE PLANIFICATION POUR PERMETTRE LE PARTAGE

De plus, une constante chez les trois enseignantes a été leur solide planification, car pour être capables de suivre les réactions des étudiants et d'être accueillantes et enthousiastes, elles doivent avoir une idée de la route à suivre. Bien que ce plan puisse aussi changer en cours d'interaction en fonction des besoins ou des attentes des étudiants ou du programme, la cible du cours ou de la leçon doit être assez claire pour l'enseignante, de même que les activités d'enseignement et d'apprentissage. Pour favoriser en plus une approche relationnelle de coopération, l'enseignante a aussi le souci de vouloir connaître l'autre et de se faire connaître, ce qui est essentiel pour prendre des décisions ensemble sur le but commun et sur le partage des responsabilités.

Pour ce faire, au premier cours, la réflexion de l'enseignante se fait à deux niveaux.

- D'abord, elle se demande ce qu'elle veut savoir de ses étudiants et quelles questions seraient les plus propices pour répondre à son intention de connaître

l'autre avec les contraintes organisationnelles de temps et de moyens de la salle de classe. Voici un exemple de l'enseignante de français⁵:

- « *Que pensez-vous de la lecture, aimez-vous lire?* »
- « *Racontez-moi la dernière lecture qui vous a animés?* »⁶
- Ensuite, l'enseignante veut aussi se faire connaître de ses étudiants, mais pour ce volet, elle ne peut pas se préparer à l'avance puisqu'elle ne sait pas ce que les étudiants veulent savoir d'elle. Ainsi, elle n'aura qu'à répondre aux questions de ses étudiants. Elle se place en mode « attente » et leur laisse le temps de lui poser des questions, et pour les inviter à le faire, elle leur demande :
 - « *Que voulez-vous savoir de moi?* »

La planification de cette intervention est faite par l'enseignante, mais elle laisse de la place à l'étudiant pour qu'il puisse s'exprimer et prendre toute la place qui lui revient. Cette activité permet à l'étudiant de sentir qu'il est considéré par l'enseignante et qu'il a une responsabilité à prendre s'il veut réussir son cours. Une enseignante empreinte d'un grand désir de connaître ses étudiants aura hâte d'entendre les questions de ses étudiants, car à ce moment-là, elle reçoit la curiosité de ses étudiants et une partie d'eux s'éveille et se dirige vers elle : la relation commence à se créer. Ces premiers échanges sont conviviaux, sans barrières; des liens se tissent entre tous.

Coopérer veut dire travailler ensemble vers une cible commune. Alors pour travailler ensemble, il faut un minimum de connaissance les uns des autres pour arriver à se faire assez confiance pour partager ses préoccupations et ses attentes face au cours et

⁵ Cet exemple peut sembler simple, mais c'est une des interventions qui ont orienté la mise en place de la coopération.

⁶ Cette connaissance de ce qui anime ses étudiants donnera à l'enseignante des indices de ce qui les intéresse pour pouvoir, si possible, leur proposer une activité de lecture qui pourrait les motiver.

au développement de cette compétence. Reconnaître l'expertise de l'autre équivaut alors à lui accorder un pouvoir d'action.

Cette première étape est une invitation à dialoguer avec ses étudiants afin de faire connaissance et afin de donner le ton à la structure relationnelle qui sera mise en place pendant toute la session. L'enseignante et les étudiants vont ensuite s'ajuster au cours des rencontres en fonction des besoins des étudiants et de l'enseignante ainsi que des cibles du programme. D'ailleurs, dans la relation qui se crée entre l'enseignante et son groupe-classe, un troisième personnage est présent et il ne faut pas le négliger : il s'agit du programme éducatif et, plus particulièrement, de la compétence du cours à développer.

5.4 LA STRUCTURE RELATIONNELLE DE COOPÉRATION : UNE INVITATION À DEVENIR DES PARTENAIRES

Les premiers échanges au premier cours vont donner le ton au reste de la session. L'enseignante n'est pas la seule à intervenir, elle crée un partenariat avec ses étudiants. En plus de faire connaissance, ces premiers instants permettent à chacun d'exprimer ses perceptions du but du cours et d'échanger sur la cible commune. Il s'agira ensuite de conserver cette relation en cours de session, car la structure relationnelle dans un groupe-classe est en constante évolution.

D'ailleurs, d'après les observations effectuées, la structure relationnelle qui s'est établie entre l'enseignante et ses étudiants a pris trois formes (St-Arnaud, 2003) :

- la structure de service était présente lorsque l'enseignante répondait « à la commande » de ses étudiants, lorsque les attentes des étudiants nécessitaient une action de la part de l'enseignante;

- la structure de pression était présente lorsque l'étudiant répondait « à la commande » de l'enseignante et que les attentes de l'enseignante nécessitaient une action de la part de l'étudiant;
- la structure de coopération était présente lorsque les besoins ou les attentes venaient tant des étudiants que de l'enseignante et que les deux parties étaient mobilisées pour l'atteinte du but commun, mais chacune à sa façon, selon l'entente établie.

La structure relationnelle n'est habituellement pas une structure de 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. Ainsi, la structure relationnelle de pression ou de service du début de la rencontre pouvait se modifier pour devenir une structure de coopération, mais c'est l'enseignante qui avait la responsabilité de veiller sur la structure relationnelle mise en place et sur sa modification au besoin. L'enseignante est responsable de sa gestion de classe et la structure relationnelle en fait partie.

Le climat de confiance mis en place au début de la relation, au premier cours, et « l'état d'être » de l'enseignant sont déjà des conditions aidantes pour amener les étudiants à coopérer. Par contre, la structure de coopération peut vite glisser vers une structure relationnelle de pression si, par exemple, l'enseignante manque de temps pour compléter son cours et se met à diriger et à donner beaucoup d'informations difficiles à retenir pour l'étudiant. Ce dernier sentira la pression qu'exerce l'enseignante sur lui par manque de temps. L'enseignante attentive aura le réflexe de modifier la structure de pression pour rétablir une structure de coopération en amenant l'étudiant à s'exprimer et à reprendre sa place.

L'élément à retenir est que l'enseignante peut à tout moment moduler la structure relationnelle pour la ramener à une structure de coopération et qu'il est normal qu'elle passe d'une structure de pression à une structure de coopération ou d'une structure de service à une structure de coopération. L'enseignante qui prend conscience du type de structure qui est établi pourra le modifier au besoin. L'important est que l'enseignante ne soit pas en structure de pression pendant tout son cours, car elle aurait comme résultat la passivité de ses étudiants. D'un autre côté, l'enseignante ne peut pas, non plus, être continuellement en structure de service. Un va-et-vient entre les différentes structures permet de rétablir l'équilibre et favorise la coopération et l'engagement des étudiants.

Dans le cas qui vient d'être illustré, l'enseignante qui a donné beaucoup d'informations par manque de temps peut prendre les dix dernières minutes pour expliquer à ses étudiants son empressement et leur demander d'écrire tout de suite les trois éléments retenus et de lui rédiger une question. Ils peuvent alors prendre les quelques minutes restantes, tous ensemble, pour discuter avant de quitter et maximiser la capacité de transfert d'un étudiant à l'autre, ou encore ils peuvent se donner rendez-vous sur une plateforme éducationnelle avant le prochain cours.

La relation de coopération exige que toutes les personnes en présence soient satisfaites de la situation. Or, pour savoir si les étudiants sont satisfaits, l'enseignante a une obligation de se tourner vers eux pour le leur demander. Plusieurs moyens sont disponibles pour arriver à cette fin, selon le contexte du cours, mais le questionnement semble le plus simple et ne prend pas nécessairement beaucoup de temps. Il peut se faire oralement, individuellement, en équipe, par écrit, en plénière, en débat, en projet, etc.

La question la plus simple de la part de l'enseignante est de demander à ses étudiants ce qu'ils ont compris et d'expliquer dans leurs mots les concepts qui viennent d'être discutés. Mieux vaut éviter la question fermée qui invite à répondre seulement par un oui ou par un non. Cette réponse de l'étudiant ne donne pas assez d'information à l'enseignante pour savoir où il est rendu dans son processus d'apprentissage.

Pour un enseignant assez à l'aise avec sa matière, les questions peuvent aussi porter sur les moyens à prendre pour développer la compétence, sur les stratégies d'apprentissage à mobiliser. L'enseignant peut alors proposer quelques stratégies que les étudiants s'approprient et ils discutent ensemble avant de faire un choix sur la manière d'apprendre et de développer cette compétence. Dans le cadre de notre recherche, une enseignante est allée jusqu'à permettre à ses étudiants de choisir eux-mêmes leurs stratégies d'apprentissage et même d'évaluation. Cette enseignante n'a plus eu à gérer l'utilisation des cellulaires en classe, les étudiants étaient très présents à la tâche en classe, ils étaient aussi très motivés et engagés jusqu'à la dernière semaine, car ils travaillaient sur le projet d'apprentissage qu'ils avaient choisi.

5.5 ÉTABLIR ET MAINTENIR LA CONCERTATION TOUT AU LONG DE LA SESSION

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 garder en mode de coopération.

Les trois clés qui ont permis aux enseignantes d'établir et de maintenir la coopération des étudiants sont illustrées dans la figure suivante.

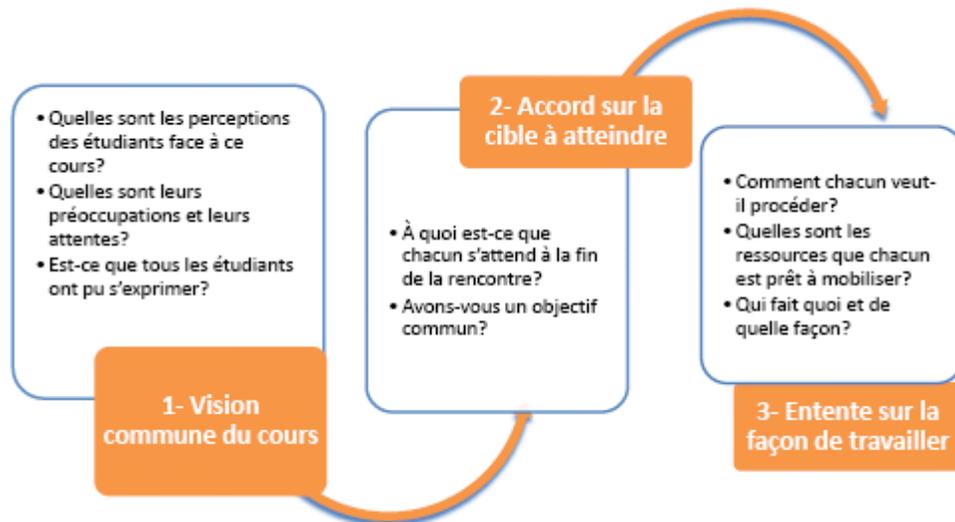


Figure 8 Les trois clés pour structurer la relation de coopération en classe

La première clé concerne l'établissement d'une vision commune du cours et de la perception que tous les étudiants et l'enseignante en ont. Les questions proposées orientent les interactions et favorisent la mise en place et le maintien de la structure de coopération. Les enseignantes ont ces questions en tête. Ces questions leur servent de guides en cours d'interaction, car elles savent que la concertation est toujours à refaire, à tout moment. Elles doivent revenir sur ces éléments pour maintenir la structure de coopération dès qu'il semble y avoir un écart par rapport à cette entente.

La deuxième clé concerne la cible commune. Celle-ci aussi peut évoluer en cours de session. Ainsi, même si elle a été établie au début du cours, l'enseignante y revient régulièrement et plus particulièrement quand la situation ne se passe pas bien ou quand un étudiant fait preuve de résistance ou de passivité.

La troisième clé concerne la façon de travailler pour atteindre la cible commune. Cette composante doit aussi être revue constamment. L'enseignante doit rappeler aux

étudiants l'engagement qu'ils ont pris en début de session. La mémoire étant une faculté qui oublie, l'enseignante est là pour veiller à sa continuité.

À la fin de la session, il sera aussi nécessaire de bien boucler la structure relationnelle établie, de clore de bonne façon ces quinze semaines de partenariat par une activité de partage choisie par l'enseignante ou les étudiants. Parfois, l'activité choisie pour clore la relation porte sur le processus ou sur des éléments de contenu, selon le contexte du cours. Il devient difficile de proposer des modalités précises pour favoriser la mise en place et le maintien d'une structure relationnelle de coopération pour un cours donné puisque les stratégies peuvent varier selon les notions enseignées et la personnalité de l'enseignant, mais il semble que ces clés soient une bonne inspiration.

L'« état d'être » de coopération de l'enseignante se développe graduellement, un cours à la fois, une préparation à la fois. Il se gère aussi à chaque instant en salle de classe. La préparation de la leçon devient un outil privilégié, car bien que l'enseignante soit ouverte à tout ce qui pourrait émerger de la relation, il lui faut une solide préparation pour arriver à jongler avec le réel de la classe. En fait, la planification est un plan virtuel de l'action à venir en classe, mais dans la réalité, ce qui se produit en classe est toujours une improvisation, 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'enseignante s'imagine en faisant sa planification, et l'étudiant réel, celui qui se présente en classe avec sa personnalité, ses intentions, ses besoins. L'enseignante qui veut favoriser une relation de coopération aura à faire la rencontre de ces étudiants réels. Le choix des questions pour connaître les étudiants et pour qu'ils apprennent à se connaître devient un outil essentiel.

Le développement de cet « état d'être » de coopération chez l'enseignante devient une clé précieuse, car il a un effet aussi sur l'« état d'être » de l'étudiant. La reconnaissance de la place et des forces des étudiants permet à ceux-ci de faire des choix qui répondent réellement à leurs besoins d'apprentissage, et ces choix leur permettent de s'engager avec rigueur dans leur projet. Ainsi, *choisir, c'est s'engager!*

5.6 ÉTABLIR ET MAINTENIR LA COOPÉRATION À PARTIR DES CINQ RÈGLES

À partir des points de repère de l'observation, le tableau suivant résume les stratégies utilisées par les enseignantes participantes pour mettre en place et maintenir la coopération en salle de classe.

Tableau 9 Exemples de stratégies de mise en place et de maintien des cinq règles de coopération en classe

Le partenariat	•	Structure la relation;
Chercher un but commun	•	négocie le but de la rencontre;
	•	vérifie la compréhension des objectifs par chacun;
	•	définit les rôles et responsabilités;
	•	traite les divergences d'intérêt.

Exemples de stratégies de mise en place et de maintien du partenariat en classe

Essentiellement :

Dès les premiers instants du cours, inviter ses étudiants à une discussion ouverte et explicite sur la cible du cours, leur permettre de donner un sens à cette activité prescrite par le programme.

Exemples :

Procéder à l'accueil et aux salutations individuelles à l'entrée des étudiants, dès le premier cours et pendant toute la session. S'intéresser à ses étudiants, à leur cheminement et à leur vécu en cours de session. Connaître ses étudiants par leur prénom et connaître un peu leurs points d'intérêt en lien avec le cours. Animer une activité brise-glace, au premier cours, pour leur permettre de se connaître, de connaître le cours et de connaître l'enseignante (implication de l'enseignante dans l'activité). Demander aux étudiants de se déplacer pendant cette activité, car les faire bouger semble les placer en mouvement vers la rencontre de l'autre.

Au besoin, choisir un style d'animation coopératif (Appendice G) qui laisse à chacun la possibilité de s'exprimer au premier cours et tout au long de la session.

Faire une description claire des attentes et des moyens retenus par l'enseignante d'abord et par le groupe ensuite.

Avoir une attitude de vigilance par rapport à ce qui se vit en classe et entre les étudiants à chaque instant

pour pouvoir s'autoréguler et revenir au sens établi ensemble le moment venu.

La concertation Gérer le processus	<ul style="list-style-type: none"> • Prépare le terrain avant d'introduire du contenu; • structure sa façon d'amener une information; • annonce ses intentions; • parle des règles du jeu; • échange sur les rôles de chacun; • s'assure de la poursuite du but commun; • sollicite la permission d'entrer dans le dialogue avant de s'opposer.
--	--

Exemples de stratégies de mise en place et de maintien de la concertation en classe

Essentiellement :

Tout **au** long du cours, veiller au partenariat mis en place 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 concernant la gestion de leur processus d'apprentissage.

Exemples :

Avant d'introduire un concept nouveau ou une nouvelle façon de travailler, solliciter **la permission** 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 assurer la satisfaction individuelle ou de groupe concernant le processus, quelques questions et stratégies s'imposent en cours de rencontre :

- a) S'assurer d'une vision commune de la situation en demandant aux étudiants, individuellement ou en groupe, leur perception de la situation : « *Où en es-tu? Comment le travail ou les études avancent-ils? Est-ce que quelque chose te préoccupe?* » (Le quoi)
- b) S'assurer de travailler vers le même but, celui qui avait été préalablement défini à l'étape du partenariat : « *Pourquoi travailles-tu sur ce projet?* » Revenir sur le sens. (Le pourquoi)
- c) S'assurer de s'entendre sur la façon de travailler : « *Comment comptes-tu t'y prendre pour y arriver?* » (Le comment)

L'alternance Changer souvent de canal de communication	<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.
--	--

Exemples de stratégies de mise en place et de maintien de l'alternance en classe

Essentiellement :

Dès les premiers instants du cours et pour tout le cours, être attentif à son mode de communication et conscient qu'à tout moment, ce mode de communication peut changer pour passer de l'entretien de la relation à la facilitation, à la réception ou à l'information sur le contenu.

Exemples :

L'enseignante s'assure d'avoir un pourcentage d'alternance supérieur à 50 % si elle veut favoriser la coopération et la participation des étudiants. Elle 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 et elle attend les

réponses en restant en mode « réception ».

Elle gère le processus relationnel, elle entretient la relation en informant les étudiants de la situation et en restant transparente sur le processus en cours. Elle reste attentive à ce processus relationnel 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 du cours lorsque les étudiants sont bien préparés à la recevoir.

La non-ingérence	<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 apprenants (leurs rôles et responsabilités); • reformule des problèmes avec les apprenants; • recherche le consensus; • évite d'émettre des jugements de valeur.
Reconnaître ses limites	

Exemples de stratégies de mise en place et de maintien de la non-ingérence en classe

Essentiellement :

Clarifier les rôles et responsabilités individuelles et communes au début du cours et pour toute la session.

Exemples :

Procéder par la réflexion et la discussion en faisant deux cercles au tableau sur les rôles et responsabilités de chacun (étudiants et enseignante), clarifier les points d'intersection, discuter des responsabilités mutuelles et des conséquences des choix établis. Tenir compte des objets du cours lors de cette mise en commun.

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, lui demander de trouver une solution qui relève de sa responsabilité, 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	<ul style="list-style-type: none"> • Favorise l'autonomie de ses apprenants; • laisse ses apprenants faire des choix éclairés et prendre des responsabilités; • reconnaît les besoins de ses apprenants.
Respecter, se faire respecter et susciter des choix éclairés	

Exemples de stratégies de mise en place et de maintien de la responsabilisation en classe

Essentiellement :

Donner la chance aux étudiants de s'exprimer tant sur le processus que sur les choix de contenu, lorsque c'est possible.

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, car choisir, c'est s'engager davantage.

Tenir compte de leur opinion, 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 soit en prenant des notes.

Développer ou adapter des activités d'apprentissage coopératives qui laissent la possibilité aux étudiants de faire des choix et de prendre leurs responsabilités, par exemple en leur donnant des rôles précis lors d'activités d'apprentissage ou en les dirigeant vers une activité d'enseignement par les pairs.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Le modèle de coopération proposé par Yves St-Arnaud (2003) permet à l'enseignante de prendre conscience de ses modes d'interaction en classe et de se sortir de l'incertitude de son agir professionnel. Les enseignantes qui ont participé à cette recherche multicas sont plus confiantes lorsqu'elles entrent en classe, car elles ont développé cet « état d'être » de coopération et des stratégies de coopération adaptées au contexte de l'enseignement collégial.

La mise en place d'une structure relationnelle de coopération s'inscrit dans les approches socioconstructivistes et a toujours en toile de fond une intention de trouver des moyens pour favoriser l'apprentissage et l'engagement des étudiants. Aujourd'hui, l'univers virtuel dans lequel baignent les jeunes a modifié les relations sociales en classe. À toute heure du jour, les étudiants ont la possibilité d'une communication synchrone entre eux et avec le monde, et ce, silencieusement (Proulx, Millerand, Rueff, 2010). Les modes d'adaptation inspirés du modèle de coopération de St-Arnaud (2003) semblent permettre à l'enseignante de créer des ponts entre ces réalités communicationnelles divergentes et de rester en contact avec ses apprenants.

Cette étude multicas a permis de comprendre le processus de mise en place et de maintien de cette structure relationnelle de coopération en classe au collégial et d'en dégager les conditions, les caractéristiques et les obstacles.

Le concept de coopération est assez connu de tous, mais le modèle de coopération proposé par St-Arnaud (2003 : 9) qui « désigne un type particulier de relation qui s'est avéré être une source de grande efficacité professionnelle » est moins connu.

En salle de classe, ce modèle se réfère à la structure de la relation que l'enseignant prend la responsabilité d'instaurer et de maintenir.

Ce qui ressort de cette recherche est que l'élément essentiel qui permet à l'enseignante de faire vivre la relation pédagogique de coopération est son « état d'être » tout au long de la rencontre pédagogique. C'est une façon de se mettre à l'écoute, d'être attentive aux forces des étudiants pour les accompagner dans leurs efforts d'engagement et d'appropriation des apprentissages qui permettent l'atteinte de la cible visée.

Cet « état d'être » de coopération chez l'enseignante veut aussi dire accepter de partager une partie du pouvoir qui lui est attribué par sa fonction pour laisser à l'étudiant la place qui lui revient et qui lui donnera l'espace nécessaire pour s'émanciper dans son projet pédagogique. Ainsi, les étudiants et l'enseignante se permettent de s'influencer mutuellement. Le climat de confiance et la clarification des rôles de chacun permettent cela.

Le maintien de cette structure relationnelle de coopération semble possible, mais nécessite aussi la mobilisation de stratégies particulières pour qu'il y ait une reconnaissance mutuelle des compétences de chacun à l'égard du projet pédagogique. En réalité, c'est jusqu'au dernier cours que l'enseignante doit rester vigilante et consciente de la structure relationnelle afin de la maintenir en mode de coopération, car des obstacles relationnels peuvent surgir à tout moment et pourraient faire glisser le climat de coopération vers un climat de passivité et de résistance.

Voilà un beau défi d'insertion professionnelle fort pertinent! Les résultats de cette recherche confirment que la mise en place d'une structure relationnelle de coopération représente une avenue prometteuse pour l'ensemble du personnel enseignant au collégial.

Tableau 10 Étapes des travaux de la recherche

Légendes

C = Chercheure

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 d'une structure de coopération en classe
	C	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration des outils de collecte et d'analyse des données
	C	<ul style="list-style-type: none"> • 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 de la structure de coopération • Séances d'autoconfrontation • Rencontres aux trois semaines de tous les participants et de la chercheure 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"> • Compléter l'analyse des données • Consultation du comité de recherche
	C & 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

RÉFÉRENCES

- Altamirano, C. & McKenzie, M.-C. (1992). *Interventions motivationnelles pour prévenir les échecs et les abandons*. Rapport de recherche, Joliette, Cégep Joliette-De Lanaudière.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 107, 36-50.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M.; & Leconte-Lambert C. (1996). Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : Vers une meilleure connaissance de l'effet maître : L'enseignant dans l'établissement et dans sa classe *Éducation et formations* . No 46, 71-80.
- 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 Houssaye, J. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux France : ESF.
- Anadón, M. & Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction - L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Archambault, G. & Aubé, R. (1996). *Le suivi personnalisé des élèves à risque dans leur transition du secondaire au collégial*. Rapport de recherche, Saint-Georges, Cégep Beauce-Appalaches.
- Argyris, C. & Schön, A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle, comment accroître l'efficacité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Audet, M. (2005). La pédagogie Freinet. Dans Gauthier, C. & Tardif, M. (2005). Dans Gauthier C. & Tardif, M. (2005). *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2e éd. Montréal. Gaëtan Morin. 195-208.
- Auerbach, C.F. & 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. & Roy, C. (1997). *La motivation scolaire : plans d'interventions*. Rapport de recherche, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- Barbier, J-M, & Durand, M. (2003). L'analyse de l'activité, approche située. *Recherche et formation*. 42, 99-117.
- Baril, A. & 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 & Menard, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Livre de poche.
- Bélaïr, L. & Bernard, A. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : [vers la professionnalisation]*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bessoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP? *Revue Française de pédagogie*, 93, 17-26.
- Blais M. & Martineau S., (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*. Vol. 26(2), 2006, 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
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Caouette, C. (1998). Se réaliser au cégep. *Pédagogie collégiale*, Vol. 12 No 1.

- Capra, L. & Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français*, No 26, 67-71.
- Chabanne, J-C. & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle?* Bruxelles : De Boeck c2011.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CEFRIQO, (2009). *Les 12-24 ans - Moteurs de transformation des organisations*. Québec : Cefrio. Récupéré le 25 février 2011 de https://www.cefrio.qc.ca/upload/1683_rapportsyntheseenerationcfinal.pdf.
- Chassé, É. (2006). L'enseignement, un métier de relations. *Pédagogie collégiale*. Vol. 20 No 1, 25-31.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2000a). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Sainte-Foy, 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*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2002). *Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite*. Sainte-Foy, 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*. Sainte-Foy, 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*. Sainte-Foy, Québec : Les Publications du Québec.
- Cossette, R., Mc Clish, S. & 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 Publications.
- 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. & Boniface, J. (1994). *Techniques pour communiquer, former organiser pour enseigner*. Paris : Hachette.
- De Vecchi, G. (2007). *Enseigner par situations-problèmes*. Paris : Delagrave c2007.
- De Villers, M-É, (2002). *Multidictionnaire 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.
- Dubois D. J. & Mitterand, H. (1998). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris : Larousse.
- Dubuc, B. (2005). Maria Montessori : l'enfant et son éducation. Dans Gauthier, C. & Tardif, M. (2005). *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2e éd. Montréal. Gaëtan Morin. 155-169.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M., Casalfiore, S. & Bertone, S. (2010). L'enseignement scolaire : une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche et formation*. 42, 87-98.
- Durand, M., Ria, L. & 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 Yvon, F. & 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. 99-117.

- Edmond, M. & Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto*. Paris : Éditions Retz.
- Evangéliste-Perron, Claudette, Sabourin, Martine & Sinagra Cynthia (1995). *Apprendre la démocratie : guide de sensibilisation et de formation à la démocratie selon l'apprentissage coopératif*. Montréal, Les Éditions de la Chenilière.
- Faïta, D. & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans Yvon, F. & 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. 41-73.
- Fédération des cégeps, (2008). *Recevoir des élèves différents, les accueillir et soutenir leur réussite*. Le carrefour de la réussite, 4^e Colloque du carrefour de la réussite au collégial, Montréal (Québec).
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris, PUF. Accès : Felouzis - L'efficacité des enseignants - Sociologie de la relation pédagogique.htm.
- Finkel, E.J., Vohs, K.D., (2006). *Self and relationships connecting intrapersonal and interpersonal processes*. New York : Guilford Press.
- Flanders, Ned A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Donmills, Ont : Addison-Wesley.
- 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*, Vol. XXX : 2, automne 2002. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Canada.
- Gauthier, C. (2005). La naissance de l'école au Moyen Âge. Dans Gauthier, C & Tardif M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, 2e édition, G. Morin. 37-58.
- Gauthier, C & Tardif M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, 2e édition, G. Morin.

- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés : une revue de littérature*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- George, A.L. & 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.
- Gohier, C, Chevrier, J, & 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*. Sherbrooke : CRP. 281-298.
- Guimont, G. (2009). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : Faits saillants. *Pédagogie collégiale*, Vol. 22 No 3, p. 29-34.
- Hall, E. & Hall, C. (1988). *Human relations in education*. New-York : Routledge.
- Hansson & Carpenter (1994). Relationship in old age. *Revue québécoise de psychologie*. No 8 p. 30-38.
- Houssaye, J. (2007). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux, 6e édition, ESF.
- Howden, J, Kopiec, M. (1999). *Ajouter aux compétences : enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden J. & Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès : un calendrier d'implantation de la coopération*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. & Martin H. (1997). *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération: un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Johnson D.W. & Johnson R. T., (1999). Making Cooperative learning Work. *Theory into practice*. Vol. 38. No 2. 67-73.

- Johnson D.W. & Johnson R. T., (1998). *Learning together and alone : cooperative, competitive, and individualistic learning*. N.J. : Prentice-Hall.
- Jollivet-Blanchard, C. & Blanchard, É. (2004). *L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi? Comment?* Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 27, No 2, 33-47.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, (2000). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kuh, G.D. (2001). *The disengaged Commuter Student : Fact of Fiction : National Survey of Student Engagement*. Bloomington : Indiana University.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Laliberté, J. & Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Édition du CRP, Collection PERFORMA.
- Langevin, L. (1998). Établir une relation par le soutien à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*. Vol. 10, No 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.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat inédite présentée à l'UQAM.
- Leblanc, J. (2005). L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération. Dans Landry, C. & Pilon, J-M. (2005). *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens?* Collection éducation-recherche. 117-130. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Le Cardinal, G., Guyonnet, J.-F. & Pouzoulic, B. (1997). *La dynamique de la confiance. Construire la coopération dans les projets complexes*. Paris : Dunod.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lerbet, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation : au cœur de la complexité*. Paris : F. Nathan.
- Lescarbeau, R., Payette, M. & St-Arnaud, Y. (2003). *Profession : Consultant*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Bagnoud, D.P. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris, Édition Hachette.
- Masdonati, (2007). *La transition entre l'école et le monde du travail*. Bernes : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- MELS, (2010). *Liste des projets acceptés du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA-007)*. Récupéré le 25 février 2011 de http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/subvention/Parea/projets_acceptes_fevrier2010.asp.
- 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.
- Mes Aïeux (2012). Les oies sauvages. Extrait d'une chanson de l'album *A l'aube du printemps*. Récupéré le 20 juin 2013 http://www.parolesmania.com/paroles_mes_aieux_11881/paroles_les_oies_sauvages_1430685.html
- Miles M.B. & Huberman A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.

- Mintzberg, H. & Tremblay, J. (2010). *Entretiens avec Henry Mintzberg*. Montréal : Curieuse Limitée.
- Mintzberg, H. (2010, 4 décembre). Rencontre avec Henry Mintzberg, gourou du management - La productivité à l'américaine tue les entreprises. *Le Devoir*. Récupéré le 25 février 2010 de <http://www.ledevoir.com/economie/actualites-economiques/312376/rencontre-avec-henry-mintzberg-gourou-du-management-la-productivite-a-l-americaaine-tue-les-entreprises>.
- Montessori, M. (2004). *L'enfant*. Nouvelle édition; Paris : Desclée de Brouwer.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF c2006.
- Nonnon, E. (2005). "Prenons un exemple": Recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques. Dans Halté, J-F. (2005). *Inter-Actions, L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Centre d'analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*. 2e 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*. Vol. 27, 47 à 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 élèves : plus de 100 activités pour favoriser l'apprentissage*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Peyrat-Malaterre, Marie-France, (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? Tutorat et apprentissage cooperative*. Bruxelles: De Boeck.

- 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*. 9e édition, Paris : Presses universitaires de France.
- Proulx, S., Millerand, F. & Rueff, J. (2010). *Web social : mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rey, A. & Hordé, T. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française contenant les mots français*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Rivière, B. et Jacques, J. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont : Éditions Logiques.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Rouiller, Y. & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Roy, J. (2005). *Étude comparée sur la réussite scolaire en milieu collégial selon une approche d'écologie sociale*. Rapport de recherche PAREA. Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy en Observatoire Jeunes et société (INRS).
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 199-225.
- Sanders, W.L., (2000). Value-Added Assessment from Student Achievement Data: Opportunities and Hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 14 :4, 329-339
- Saury, J.; Gal-Petitfaux, N.; Zeither, A. ; Sève, C. ; Leblanc, S. & Astier, P. (2003) *Action située (L') : les approches situées de l'action : quelques outils Recherche et formation*. 42. 119-125.

- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne. Dans Yvon, F. & Saussez, F. *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec. Les Presses de l'Université Laval. p. 181 à 201.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Karsenti & L. Savoie-Zajc, (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches, 3e édition*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 123-148.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Revue Éducation et Formation : Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants*. Université de Mons, Belgique, No e-293. p. 9-21.
- Simard, D. (2005). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2e éd. Montréal. Gaëtan Morin. 209-234.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning : theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York : The Guilford Press.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York : The Guilford Press.
- 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*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, Efficacité et coopération, 2e Édition revue et augmentée*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2009). *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*. 20(2), 5-12.

- Sullivan, B.A., Snyder, M. & Sullivan J. L. (2008). *Cooperation: the political psychology of effective human interaction*. Oxford : Blackwell.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2005). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. Dans Gauthier C. & Tardif, M. (2005). *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2e éd. Montréal : Gaëtan Morin. 9-37.
- Theureau. J. (2006). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Thousand, J. (1998). *La Créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e édition. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Lange, P.A.M. (2008). Logical and paradoxical effects. Understanding cooperation in terms of prosocial et proself orientations. Dans Sullivan, B.A., Snyder, M. & Sullivan J.L. (2008). *Cooperation: the political psychology of effective human interaction*. Oxford : Blackwell. 85-134.
- Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action : des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Dans Yvon, F. & Saussez, F. *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec. Les Presses de l'Université Laval. 117-138.
- Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Édition du Seuil.
- Weigand, G. & Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris, Édition Économica.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. California. Sage Publication Editor.
- Yin, R.K. (2003). *The case study research, Design and methods. Third Édition* California. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks : Sage.

- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. Dans Yvon, F. & Saussez, F. *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec. Les Presses de l'Université Laval. 141-155.
- Yvon, F. & 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. & Saussez, F. (2010a). *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec. Les Presses de l'Université Laval.
- Yvon F. & Saussez F. (2010b). Analyser le travail verbal des enseignants en classe : mise à l'épreuve. Dans Yvon F. & Saussez F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec. Les Presses de l'Université Laval. 73-101.

APPENDICE A

ÉVOLUTION DES MODÈLES D'INTERACTION DANS LA RELATION ENTRE LE MAÎTRE ET SES APPRENANTS

(Gauthier et al. 2005; Weigan & Hess, 2007).

Époque	Courant	Penseurs	Points de vue sur les modes d'interaction pédagogique
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 « moyens – 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 élèves 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.
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.

Époque	Courant	Penseurs	Points de vue sur les modes d'interaction pédagogique
Du XVIIIe siècle à aujourd'hui	La pédagogie traditionnelle	À partir du XVIIIe siècle, l'enseignement nécessite désormais tout un dispositif pédagogique : la classe dédiée, la connaissance des particularités des groupes d'âges, la formation des maîtres.	
		Les Jésuites (1700)	Longtemps, les interactions n'ont été que didactiques, centrées sur la discipline prenant pour acquis que l'apprentissage reposait sur le message à transmettre, à partir du maître qui expose son sujet et l'apprenant 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 XVIIIe 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 apprenant 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'apprenant 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'apprenant.
		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.
		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.

Époque	Courant	Penseurs	Points de vue sur les modes d'interaction pédagogique
		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'apprenants 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 apprenants.

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ENSEIGNANTS

Titre du projet de recherche : La mise en œuvre d'une structure relationnelle 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 structure relationnelle 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 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 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
 Chercheure 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 – ÉLÈVES

Titre du projet de recherche : La mise en œuvre d'une structure relationnelle 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 structure relationnelle 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.

Légende

Description des situations d'interaction observées qui seront notées en termes d'épisodes qui reflètent la mise en place 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 élèves?

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

ÉTUDE DE LA MISE EN PLACE ET DU MAINTIEN D'UNE STRUCTURE RELATIONNELLE DE COOPÉRATION, EN CLASSE, AU COLLÉGIAL

Martine St-Germain, doctorante en éducation, 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 structure 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?

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.

Cadre conceptuel



MÉTHODOLOGIE

Étude multicas

Sujets : 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

Bibliographie

Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 138, p. 85-89.

Bru, M. (2007). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. Dans Houssaye, J. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 6^e édition, Issy-les-Moulineaux : ESF (p. 103-121).

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*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

St-Arnaud, Y. (2003) *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, 2^e édition revue et augmentée. Québec : Presses de l'Université de Montréal.

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

ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Enseignement coopératif

Voici un exemple d'activité coopérative choisie par Isabelle en cours de recherche pour rendre ses apprenants actifs en classe. Cette activité est inspirée de la pédagogie coopérative (Rouiller, Howden, 2010) et de l'apprentissage coopératif (Evangéliste-Perron, Sabourin, Sinagra, (1995) . Plusieurs autres activités d'apprentissage coopératif sont disponibles dans ces ouvrages.

La méthode de coopération en puzzle

- Former des groupes de travail de cinq ou six membres. Les équipes sont choisies au hasard à la pige. Mieux vaut avoir des groupes hétérogènes, de sexes différents, de personnalités différentes, de niveaux différents.
- La tâche à réaliser est divisée en autant de parties qu'il y a de membres présents dans le groupe.
- Chaque étudiant travaille sa partie. Les membres de chaque groupe qui ont reçu la même tâche se réunissent en groupe d'experts pour poursuivre le travail et s'entraider. Lorsqu'ils ont terminé, ils retournent dans leur groupe de base respectif et participent à la réalisation d'une tâche commune avec leur équipe.
- Chaque étudiant communique à son équipe les renseignements ou partage le matériel qu'il est le seul à comprendre ou à posséder.
- Chacun son tour, un étudiant exprime oralement à son équipe son idée. Le groupe fait ensuite des choix.
- L'enseignante désigne ensuite un étudiant dans chacun des groupes pour annoncer l'idée ou le résultat de la discussion et la justifier.

APPENDICE H

EXEMPLE D'UN VERBATIM D'UNE OBSERVATION EN CLASSE ET INSERTION DES LIENS AVEC LES RENCONTRES D'AUTOCONFRONTATION (INTENTIONS, AUTORÉGULATIONS, PENSÉES DISCURSIVES)

Observation en classe et lien avec les rencontres d'autoconfrontation

Isabelle 1^{er} cours

Codes d'alternance	Manifestations (gestes, paroles de l'enseignante) Intentions discutés en autoconfrontation
--------------------	---

Une boucle d'alternance apparaît :

F Qu'est-ce que le délai plus court?

R Isabelle attend quelques secondes.

F Elle reprend sa question.

R Elle attend encore.

ER Elle donne la réponse et explique la notion de délai plus court... La notion de 15 semaines, les travaux à remettre dans 15 semaines et non en juin comme au secondaire. Elle parle de leur façon d'étudier et de faire les travaux et non des notions de son cours.

F Elle demande combien de cours ils ont.

R Attente.

Les élèves répondent.

ER Isabelle explique encore la notion de remise des travaux pour tous ces cours.

F Elle demande s'il y a des procrastinateurs dans la classe.

R Attente.

Plusieurs répondent en levant la main.

IC Isabelle revient en expliquant ce que veut dire le terme procrastinateur.

Plusieurs élèves lèvent à nouveau la main.

APPENDICE J

EXTRAIT DU CAHIER JAUNE D'HÉLÈNE, SON 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 J 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 : _____