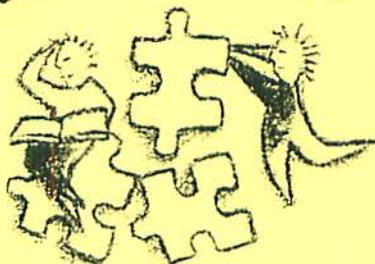


Actes du 19^e colloque de l'AQPC

RASSEMBLER NOS FORCES

*AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,
des programmes et des collèges*



11A 84

Le team teaching à la rescousse de deux enseignantes

Suzanne HOUDE
Jacinthe JACQUES



Association québécoise
de pédagogie collégiale

LE TEAM TEACHING À LA RESCOURSSE DE DEUX ENSEIGNANTES

Suzanne HOUDE, Jacinthe JACQUES
Professeures en Techniques d'éducation spécialisée
Collège Beauce-Appalaches

Genèse du projet

Au début des années 90, alors que nous étions toutes deux professeures du département de Techniques d'éducation spécialisée, nous avons réalisé que nous nous sentions désemparées face à certaines difficultés rencontrées dans le cadre de notre pratique d'enseignante. Nous en avons eu assez d'être passives puisque cette situation que nous vivions nous paraissait tout à coup intolérable. Nous avons donc décidé de partager ce que nous éprouvions comme frustrations. Nous avons réalisé que nous avions en commun certains états d'âme, de même que des préoccupations liées à notre enseignement. De plus, de nombreuses interrogations nous assaillaient et échanger sur tous ces sujets était très libérateur et constructif.

Nous en avons profité pour parler des cours que nous donnions depuis plusieurs années : « Développement de l'expression et de la créativité » et « Techniques de communication ». Même si nous comptions respectivement dix-sept et onze années d'expérience dans l'enseignement, nous nous sentions quelque peu déroutées devant le nouveau profil d'étudiants qui s'inscrivaient à nos cours. Ces jeunes avaient ceci comme caractéristiques : absence de motivation, individualisme, faible engagement face à leur formation, manque de gratuité dans l'acte d'apprendre, etc. Tout cela entraînait une forme de déséquilibre en nous lorsque nous réalisions alors le peu de moyens efficaces à notre disposition pour rejoindre les étudiants. Pour toutes ces raisons, nous ne vibrions plus autant qu'avant à notre travail et nous étions à un pas de l'essoufflement.

Il n'était pas question pour nous de demeurer apathiques, ni perdues dans nos pensées, et d'attendre la venue d'étudiants plus pétillants, créateurs et dynamiques. Nous ne tenions pas non plus à nous poser en pauvres victimes d'une situation nécessitant un miracle. Un jour que nous nous sentions très démunies, une solution a jailli dans notre esprit : une idée de projet coopératif s'est faufilée dans nos pensées. Soudainement, nous avons réalisé toutes les similitudes entre nos contenus pédagogiques et avons constaté à quel point ceux-ci étaient complémentaires. Nous avons alors envisagé de jumeler nos cours. En effet, la communication, l'expression et la créativité sont indissociables lorsqu'on vise un *développement personnel intégré*. Il importe de démontrer aux étudiants qu'être créatif ne se résume pas seulement à une activité d'artisan, comme par exemple fabriquer quelque chose de ses mains ; au contraire, la créativité est un phénomène plus complexe et plus vaste dont les composantes sont l'originalité et la diversité autant dans ses communications, ses relations que dans sa façon d'envisager la résolution de ses problèmes.

Nous avons éprouvé un sentiment de soulagement à l'idée de ne plus être isolées. De plus, depuis quelques années, même si nous ne nous en étions pas parlé, nous étions chacune sensibles au travail de l'autre et à la philosophie adoptée. Nous avons décidé de poser un premier geste concret pour améliorer notre contexte professionnel : en avril 1995, nous avons rencontré les collègues de notre département et avons indiqué notre intention de nous impliquer dans ce projet¹ coopératif dont nous prévoyions la réalisation imminente pour l'automne. À l'amorce de ce projet, nous nous sommes questionnées sur différents aspects de cette expérience.

Dans un premier temps, nous introduirons les aspects plus techniques du projet. Avant d'aller plus loin, il faut dire que ces cours ont une pondération 1-2-1. Comme nous avons des objectifs à atteindre dans nos contenus respectifs, nous avons choisi de donner nos cours séparément pendant les trois premières semaines. Par la suite, nous avons procédé au jumelage des deux cours pour six semaines. Enfin, nous avons terminé en libérant les étudiants des cours pour le reste de la session afin de leur donner le temps de réaliser leur projet en équipe. Simultanément, nous avons tenu 4 rencontres avec ces dernières pour assurer un suivi.

¹ Nous tenons à remercier tout particulièrement monsieur Guy Archambault qui a agi comme tuteur, ainsi que madame Francine Jinchereau et monsieur Yves St-Arnaud qui ont gracieusement collaboré lors des entrevues ; leur appui nous a été infiniment précieux. Nous tenons également à souligner l'intérêt constant manifesté par l'équipe du département de Techniques d'éducation spécialisée du Cégep Beauce-Appalaches. Nous adressons aussi notre reconnaissance à madame Marie-Claude Cloutier qui a effectué la saisie des textes sur informatique, à madame Susy Turcotte et à monsieur Marcel Lachance pour le travail de révision.

Voici maintenant l'organisation structurelle de nos cours :

Professeurs

Semaine	Activités pédagogiques	Nombre de périodes
1-2-3	<ul style="list-style-type: none"> Cours respectifs 	18 périodes
4-5-6-7-8-9	<ul style="list-style-type: none"> Jumelage des cours 	54 périodes
10-11-12-13-14-15	<ul style="list-style-type: none"> 2 rencontres profs/équipes de 60 minutes 1 rencontre profs/équipes de 45 minutes 1 rencontre profs/équipe de 30 minutes 	31 périodes 12 périodes 8 périodes
	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilité pour aider les étudiants dans la réalisation de leur projet 	12 périodes
		135 périodes/prof.

N.B. Nous avons 3 groupes / classe.

Étudiants

Semaine	Activités pédagogiques	Nombre de périodes
1-2-3	<ul style="list-style-type: none"> Cours (2) 	18 périodes
4-5-6-7-8-9-10	<ul style="list-style-type: none"> Participation aux cours jumelés Rencontres d'équipe pour la réalisation du projet 1 rencontre profs/équipe 	18 périodes 18 périodes 1 période
11-12-13-14-15	<ul style="list-style-type: none"> Rencontres d'équipe pour la réalisation du projet 3 rencontres profs/équipe 	62 périodes 3 périodes
		120 périodes

N.B. Les 120 périodes comprennent les heures de travail personnel que l'étudiant doit mettre dans les 2 cours.

Bien que des lectures préalables ont pu être nécessaires, l'ensemble du travail de préparation de nos cours jumelés soit en terme de contenu, de stratégies pédagogiques et de division des tâches s'est fait en commun.

Concernant l'évaluation, elle se répartit de la façon suivante : nous corrigeons ensemble la démarche des étudiants et leur processus en cours de projet. Pour ce qui est des aspects plus théoriques soit l'intégration théorie/pratique de chacun des cours, nous les évaluons séparément.

Cadre conceptuel

On ne fait pas du *team teaching* pour faire du *team teaching*. Monsieur Yves St-Arnaud, professeur au département de psychologie de l'université de Sherbrooke, définit ainsi cette pratique pédagogique : « C'est la mise en commun interactive de ressources complémentaires soit sur un contenu, soit sur le processus pour assurer de meilleures conditions d'apprentissage. » À cette définition s'ajoute le propos de madame Francine Jinchereau, professeure retraitée et ayant œuvré au même département : « Ce qui fait que je fais du *team*, c'est que j'ai des limites. » Ce commentaire nous guide pour l'élaboration de notre cadre conceptuel.

Le *team teaching* sous-entend l'existence de *buts communs* partagés par les collègues qui s'engagent dans cette façon d'intervenir : établir des liens entre la théorie et la pratique, favoriser un meilleur apprentissage chez les étudiants et vivre une expérience professionnelle enrichissante. En deuxième lieu, on remarque la *complémentarité des compétences des intervenants* qui s'articule autour du contenu, du processus, du savoir-être et du savoir-faire. Ces éléments sont par eux-

mêmes incomplets si on n'y ajoute pas le sens du relatif qui doit être présent dans la dynamique de l'équipe, c'est-à-dire la capacité d'accepter le regard différent de l'autre sur un même aspect d'une même réalité tout en demeurant objectif le plus possible. Un troisième aspect dont on doit tenir compte est le *respect de soi et de l'autre* : ce respect nécessite une bonne dose de confiance en soi et d'assurance professionnelle. C'est primordial pour qui veut s'ouvrir à l'autre, reconnaître sa compétence et partager entre partenaires égaux. Enfin, rien n'est possible sans la présence d'*affinités professionnelles* entre les collègues, c'est-à-dire des valeurs communes au plan de la pédagogie, de l'apprentissage, de la discipline et de l'évaluation.

Une fois cela posé, nous nous apercevons que pour établir une communication efficace, nous devons tenir compte du principe et des règles contenues dans *S'actualiser dans l'action : efficacité et coopération dans la pratique professionnelle* de Yves St-Arnaud². Ceux-ci étant le principe de l'autorégulation, les règles du partenariat, de l'alternance, de la concertation, de la non ingérence et de la responsabilisation.

ÉNONCÉS	MAXIMES AIDE-MÉMOIRE
<p align="center">Principe de l'autorégulation S'ADAPTER EN FONCTION DE L'EFFET PRODUIT</p> <p>J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie soit ma stratégie soit mon intention.</p>	<p align="center">Savoir ce qu'on veut et vouloir ce qu'on peut</p>
<p align="center">Règle du partenariat CHERCHER ET NOMMER UN INTÉRÊT COMMUN</p> <p>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 où nos intérêts convergent : de façon à pouvoir travailler ensemble.</p>	<p align="center">Pourquoi se battre lorsqu'on peut être alliés ?</p>
<p align="center">Règle de l'alternance CHANGER SOUVENT DE CANAL DE COMMUNICATION</p> <p>J'utilise des canaux de communication spécifiques pour la réception, la facilitation, l'entretien et l'information : j'alterne systématiquement entre la fonction de facilitation et les autres fonctions.</p>	<p align="center">Le plus court chemin n'est pas la droite</p>
<p align="center">Règle de concertation GÉRER LE PROCESSUS DE COMMUNICATION</p> <p>Je prends le temps de préparer le terrain par une entrée où j'annonce mes intentions : puis je préviens ou supprime les obstacles en donnant de l'information sur le processus.</p>	<p align="center">Rien ne sert de courir, il faut partir ensemble</p>
<p align="center">Règle de la non ingérence RECONNAÎTRE SES LIMITES ET SUPPRIMER L'INGÉRENCE</p> <p>Lorsque je vise 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 favoriser les choix personnels.</p>	<p align="center">Prendre sa place, toute sa place et rien que sa place</p>
<p align="center">Règle de la responsabilisation RESPECTER ET SE FAIRE RESPECTER</p> <p>Je nous traite, mon interlocuteur et moi, comme des êtres uniques, capables de faire des choix personnels.</p>	<p align="center">Chacun a le droit d'être ce qu'il est</p>

² St-Arnaud, Yves. *S'actualiser dans l'action : Efficacité et coopération dans la pratique professionnelle*, 1994. (Document préalable à la publication).

Résultats

« Il y a des groupes et des individus avec lesquels il est facile d'entrer en relation, d'autres avec lesquels c'est beaucoup plus difficile. Par ailleurs, cette exigence que l'enseignant se donne de « séduire » par son discours peut devenir de plus en plus lourde à porter. Le professeur est face à un choix : faire plus de la même chose, c'est-à-dire donner un meilleur spectacle pour séduire ses élèves, ou bien faire autrement. Il existe plusieurs voies alternatives dont celle de ne s'adresser qu'aux élèves qui sont intéressés sans se soucier de ceux qui ne sont pas motivés. Une autre voie consiste à responsabiliser les étudiants en leur permettant d'être plus actifs, en les impliquant davantage dans l'apprentissage. Il s'agit là de construire un contexte où il y a place à l'auto-apprentissage afin de mettre chaque étudiant en contact avec la matière pour qu'il l'apprenne, fasse des liens, découvre et explore. L'écoute fait alors place pour l'élève à l'expression personnelle, à la confrontation avec soi-même, les autres et le savoir, par l'entremise d'exercices pertinents, de mises en situation signifiantes, d'écrits personnels. Il ne s'agit plus simplement pour l'enseignant de dire, mais aussi d'écouter, d'être présent aux besoins, interrogations et découvertes des élèves. Au plaisir de transmettre ses connaissances et ses découvertes directement peut s'ajouter le plaisir de voir les étudiants apprendre, découvrir, partager et échanger³ »

Nous avons choisi cette citation pour introduire les résultats de notre « recherche-action » afin de bien dépeindre les valeurs pédagogiques qui nous ont guidées pendant la durée de ce projet. Ces valeurs nous amènent à aider nos étudiants à entrer en contact avec la créativité, l'expression et la communication plutôt que de se limiter à leur livrer des bases théoriques sur ces sujets.

En prenant la décision d'expérimenter le *team teaching*, nous avons été entraînées vers de multiples interrogations qui nous semblent essentielles pour approfondir notre réflexion sur ce thème. Certaines étaient liées à la dynamique entre les deux professeures concernées par cette expérience, d'autres touchaient la dynamique profs/étudiants, alors que d'autres encore s'enracinaient à l'approche pédagogique. Les voici :

1. Notre motivation au travail s'en trouvera-t-elle accrue ?

Nous n'en doutons point. La preuve la plus significative que nous pouvons apporter est le temps que nous avons consacré à ce projet et que nous continuons d'y consacrer. Que d'heures de préparation, de réalisation, d'amélioration et de rencontres avec les étudiants pour mener à bien notre projet ! Que d'enthousiasme généré par le nouveau défi que nous impose le *team teaching* : travailler à deux quotidiennement, découvrir de nouveaux exercices, s'offrir mutuellement du soutien, envisager des solutions aux problèmes rencontrés, etc. Que de plaisir renouvelé d'un cours à l'autre si on se plaît à imaginer les résultats qui se pointent à l'horizon ! Que de tâches acceptées avec plus de légèreté ! Que de satisfactions lorsqu'on voit nos étudiants apprendre et approfondir davantage ! Que de gratifications à constater l'appui des membres de l'équipe du département et l'intérêt manifesté envers notre projet⁴ !

2. En mettant en commun nos ressources, pourrions-nous être plus efficaces au plan de la gestion quotidienne de la classe et face aux attitudes difficiles de certaines étudiantes ?

Il est important de préciser que nous avons une conception semblable de la gestion de classe. Elle repose sur des principes sans lesquels il nous serait quasi impossible d'enseigner et de créer un climat favorable à l'apprentissage. Par exemple, nous exigeons le silence de la part de nos étudiants quand le contexte le demande et nous n'acceptons pas d'attitudes dérangeantes telles que faire autre chose que d'écouter ou de participer aux exercices proposés et afficher un comportement tout à fait négatif. Si une de ces situations se présente et que l'une de nous deux a un doute sur la façon de réagir que l'autre adopterait en pareille circonstance, on prend le temps de se consulter, si nécessaire en dehors de la classe, pour établir une stratégie commune que nous appliquons sur le champ.

Le fait d'être deux dans cette aventure a comme avantage de permettre une observation plus complète de ce qui se passe dans la classe. En effet, lorsqu'une enseignante explique, l'autre est à l'affût de ce qui peut provoquer des désorganisations dans le groupe et intervenir de façon à les prévenir. Par exemple, si deux étudiants discutent entre elles, l'autre professeure peut d'un regard faire cesser la discussion. Cette intervention est efficace puisqu'elle ne provoque aucune coupure dans l'explication et ne dérange pas tout le groupe. Ainsi, il est plus facile de répondre aux besoins des étudiants (ex. : besoin d'attention).

³ Doyon, André. *Le plaisir d'enseigner*, Intégration.

⁴ Ici pédagogie (Collège de Rosemont), vol. 4, n° 4, *La discipline en classe*, avril 1996.

3. Ma collègue portera-t-elle des jugements sur ma façon d'être comme enseignante ?

La complicité entre nous sera-t-elle suffisamment forte pour que nous soyons à l'aise pour enseigner ensemble ? Chacune saura-t-elle s'affirmer puis prendre sa place sans que l'autre ne s'en trouve lésée ?

Il ne suffit pas de croire aux bienfaits et vertus du *team teaching* pour assurer le succès de l'expérience. Il importe surtout que les enseignants possèdent suffisamment d'affinités pour leur donner le goût d'investir dans un tel projet. De plus, il nous apparaît indispensable de développer une belle complicité afin de faciliter la réussite de nos étudiants, ce qui est notre préoccupation première. Comment y sommes-nous arrivées ? En instaurant des échanges constants (après chaque exercice et chaque cours), ce qui a pour effet de maintenir le contact entre nous et de favoriser un réajustement immédiat. Faire preuve d'humour, de respect mutuel, d'écoute, de reconnaissance de la compétence de l'autre et d'ouverture aux remises en question demeure primordial.

Nous possédons des personnalités différentes en ce sens que l'une appréhende la réalité et y réagit de façon globale et pondérée tandis que l'autre s'attarde davantage aux détails et est plus impulsive. Le climat de confiance qui règne entre nous deux est précieux puisque, lorsque nous nous sentons moins disponibles intellectuellement, nous pouvons compter sur la présence de notre collègue pour prendre le relais. Nos différences deviennent des atouts et contribuent à créer un équilibre complémentaire dans nos interventions. Par exemple, il arrive régulièrement que l'une complète les explications de l'autre sans créer par cela un sentiment de malaise.

4. Parviendrons-nous à stimuler la motivation de nos étudiants ? Sera-t-elle accentuée ?

Le fait d'être en « team teaching » crée plus d'espace et disponibilité de notre part à s'attarder à la création d'un climat propice à l'apprentissage.

Ce qui est un peu plus aride se transmet beaucoup mieux dans un tel contexte. Au fond, le secret, c'est de mettre les étudiants à contribution et de s'impliquer soi-même. Ne pas avoir peur d'oser, quoi ! Il ne faut pas craindre d'apporter des éléments de nouveauté dans la formule du cours et dans le contenu : ce qui crée un élément de surprise d'une semaine à l'autre, brise la routine et suscite un intérêt constant de la part des étudiants. Cela les tient en haleine et nous motive nous aussi. C'est vivant, dynamique et stimulant.

Nous soignons la relation professeur/étudiant jalousement et nos étudiants apprécient cette délicatesse. Par exemple, nous réservons du temps, au début de chaque cours, pour signer les cahiers de bord des étudiants, nous intéresser à eux, les taquiner et nous informer de leur semaine. Ils se sentent respectés et sécurisés, et sont de ce fait plus enclins à prendre des risques vu que c'est un cours qui met l'accent sur le savoir-être. Ils sont plus encouragés à se dévoiler, à apprendre à se connaître tout en allant vers les autres, à se dépasser et aller plus loin que les peurs générées par des types d'exercices nouveaux ainsi que par un projet à réaliser à l'extérieur du cours. Projet exigeant mais où le support des professeurs est présent, où on leur manifeste de la confiance, où ils se sentent appuyés et où on les remet en question également lorsque nécessaire.

C'est exigeant pour les deux parties mais combien stimulant ! Nous réalisons que la motivation des étudiants est intimement liée à celle des professeurs. Nous sommes convaincues que ce type de cours et d'enseignement épouse les valeurs des étudiants de cet âge : liberté, égalité, opportunité de s'exprimer⁵.

5. Notre attitude contribuera-t-elle à créer chez nos étudiants un sentiment d'appartenance à leur groupe de formation ?

Nos étudiants expriment le désir de se retrouver, d'être ensemble, d'apprendre à se connaître ; notre cours favorise les rencontres informelles (soupers, partys, ...). Certains étudiants ne connaissent personne en début de session et vivent de l'insécurité. Le phénomène de « petites gangs » gagne en popularité à mesure que les étudiants se connaissent et s'adaptent graduellement à leur nouvelle vie de cégépiens. Elles se forment plus rapidement qu'avant si on compare avec les groupes précédents. Donc nous sommes portées à croire que la formule de notre cours participe à ce phénomène.

⁵ *Info-Pédagogie*. (Bulletin des services pédagogiques du Cégep Beauce-Appalaches), n° 19, 18 janvier 1993.

6. Notre attitude stimulera-t-elle un plus grand plaisir d'apprendre chez nos étudiants ?

La majorité des étudiants que nous rencontrons sont âgés de 16-17 ans ; ils sont surtout préoccupés par leurs émotions et ce qu'ils vivent, plutôt que par leur pensée et leur intellect. Il faut garder à l'esprit qu'ils étudient en éducation spécialisée et qu'ils en sont à leur première session, en première année. En Techniques d'éducation spécialisée, cela signifie une clientèle de gens plus concrets qu'abstraites, donc plus difficiles à atteindre au plan conceptuel. Nous devons être inventives et chercher d'autres façons pour capter leur intérêt et prendre en considération ce qu'ils sont. Deux facteurs contribuent à éveiller le plaisir d'apprendre chez nos étudiants : les exposés magistraux prennent peu de place dans notre pédagogie et nos étudiants apprécient que les cours soient axés sur l'expérience personnelle. La preuve en est les *feed-back* fréquents des étudiants qui expriment que tout en n'ayant pas l'impression de faire l'effort d'apprendre, ils retiennent beaucoup d'éléments théoriques⁶.

7. Le fait de jumeler les cours de « Développement de l'expression et de la créativité » et de « Techniques de communication » permettra-t-il à nos étudiants d'établir davantage de liens entre les cours et entre les différents aspects de ces cours ?

Il est évident que nous avons pu bâtir des ponts entre nos deux cours plus facilement que lorsque chacune animait son propre groupe et y livrait sa matière. Ainsi, aider nos étudiants devenait plus aisé puisque nous leur faisons remarquer les liens lors des retours à la suite des exercices. D'autres moyens comme la tenue d'un journal de bord et la rédaction d'un bilan ont contribué à les aider à identifier leurs faiblesses, à tabler sur leurs forces et à découvrir les liens théorie/pratique entre les deux cours et à l'intérieur d'un même cours.

Un exemple qui illustre bien les liens qu'on peut faire entre les deux cours est celui d'un exercice où chaque participant doit inventer un geste et un son qu'il introduit à la suite de ce que l'autre participant a produit afin de former un ensemble cohérent qu'on appelle la machine infernale. Celui-ci touche directement un des freins à la créativité, soit la peur du ridicule qui influence également la communication.

Bien qu'étant nouvelle, bourrée d'incertitude et nous plongeant dans l'inconnu, cette expérience de *team teaching* combla nos attentes. C'est ainsi qu'on a vu les étudiants faire de plus en plus de liens entre les deux cours et se développer davantage au plan personnel. Également étant face à deux modèles différentes d'enseignants, ils avaient tout le loisir de se référer à celui qui leur convenait le mieux.

Pour notre part, le « *team teaching* » nous a stimulées à assumer notre tâche en ce sens qu'il nous a permis d'aller plus loin au plan de la pédagogie. En effet, nous avons nous aussi profité par nos échanges et par le fait de s'observer mutuellement en action de l'expérience de l'autre. Ceci a même eu pour conséquence d'influencer notre enseignement individuel.

Un autre aspect que nous avons constaté est que nous sommes disposés à accorder plus de temps et un nombre accru de rencontres d'équipe à nos étudiants. En effet, ceci nous place dans des conditions favorables à être plus disponibles psychologiquement.

De plus, comme on prend et assume les décisions concernant la discipline à deux, nous notons un meilleur impact sur l'étudiant.

Pour ces raisons nous privilégions de plus en plus cette formule pédagogique qui fait des envies dans notre département. La preuve est qu'une des protagonistes du départ s'est allié à une autre de ses collègues pour vivre une expérience similaire.

Donc, à l'aube de notre 5^e année de *team teaching*, nous pouvons affirmer sans craintes que l'expérience se poursuivra longtemps.

⁶ Doyon, André. *Op. cit.*

Sommaire des démarches

Pour mener à bien cette « recherche-action » qui rend compte de notre expérimentation du *team teaching*, nous avons cru bon d'utiliser différents moyens. Les voici :

- Nous avons d'abord puisé à même notre expérience personnelle, par exemple, l'observation de nos groupes.
- Nous avons enrichi notre travail grâce à nos réflexions passées et présentes sur le sujet, par la lecture de différents articles, études et livres consacrés à ce thème.
- Nous avons préparé un questionnaire d'entrevues que nous avons fait valider par le tuteur de notre recherche. Deux professeurs, enseignant à l'université et ayant une vaste expérience du *team teaching*, ont accepté de répondre à notre questionnaire. Leur collaboration contribuait à la validation de notre projet et témoignait d'une ouverture pour des recherches communes.

Suggestions de lecture

Armstrong, David G. *Team Teaching and Academic Achievement*, Review of Educational Research, Winter 1977, Vol. 47, n° 1, pp. 65-86.

Arsenault, Robert. *Des mesures pédagogiques qui conviennent*, dans Vie pédagogique 69, novembre-décembre 1990.

Aylwin, Ulric. *La différence qui fait la différence ou l'art de réussir dans l'enseignement*. AQPC. 1996, 178 p.

Barbeau, Denise. « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 20-27.

Cooper, Dan H. ; Sterns, Harvey N. *Team Teaching ; Student adjustment and achievement*, The Journal of Educational Research, vol. 66, number 7, march 1973.

Dutil, Lucette. Pouliot, Simon. *Les étudiants de Cégep*. Document de PERFORMA. Cégep Beauce-Appalaches, mai 1992.

Laliberté, Jacques. « Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, mai 1989, p. 38-42.

Lamontagne, Denys. « Je baïlle, tu baïlles, il... Idées », *Le Devoir*, vendredi, 11 août 1995.

Monat, Richad P. *Organizational Factors Related to Successful Team Teaching Programs*. The Journal of Educational Research, Vol. 66, number 5, January 1973.

Portelance, Colette. *Relation d'aide et amour de soi*.

Romano, Guy. « Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 17-21.

Tournier, Michèle. *Typologie des formules pédagogiques*, Ministère de l'éducation, Mai 1978.

Wlodkowski, Raymond J. *Enhancing adult motivation to learn*, Jossey-Bass Publishers, 1986. adapté par Guy Archambault, (Stratégies et techniques favorisant l'émergence de la motivation à l'apprentissage).