

ÉTABLIR UNE RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION EN CLASSE AU COLLÉGIAL



MARTINE ST-GERMAIN

Professeure
Université du Québec à Montréal

UNE INVITATION À INSTAURER UN PARTENARIAT AVEC SES ÉTUDIANTS
POUR UN CLIMAT DE CLASSE HARMONIEUX

L'omniprésence de l'univers virtuel dans la vie des jeunes d'aujourd'hui a bousculé les relations sociales dans la salle de classe. En effet, les apprenants peuvent maintenant communiquer entre eux et avec le monde en temps réel et en tout temps, et ce, silencieusement (CEFRIO, 2014; Proulx, Millerand et Rueff, 2010). Autrefois hermétiques, les murs de la classe ne sont désormais plus une barrière à la distraction, et les étudiants laissent parfois leur attention se détourner des apprentissages à effectuer. Le professeur doit de ce fait revoir à la fois ses pratiques pédagogiques et ses pratiques relationnelles pour s'adapter à cette nouvelle réalité, pour créer des ponts entre des situations de communications divergentes et pour mettre en place un climat propice aux apprentissages. Dans ce contexte, instaurer une relation pédagogique de coopération en classe peut s'avérer particulièrement utile, car cela lui permet d'établir, de concert avec l'ensemble de la classe, un projet commun et les moyens nécessaires à sa réalisation.

Mon expérience de conseillère pédagogique m'a amenée à constater que plusieurs professeurs se sentent souvent démunis lorsqu'il s'agit d'entrer en relation avec leurs étudiants de façon à susciter leur engagement dans les activités d'apprentissage ou pour contrer les absences récurrentes. Afin de les aider à prendre conscience de leurs modes d'interaction en classe et à se sortir de l'incertitude concernant leur agir relationnel, je me suis intéressée au modèle d'interaction professionnelle proposé par St-Arnaud (1995; 2003; 2009)¹ ainsi qu'à la structure de coopération et aux règles qui en découlent. Dans le cadre de mes études doctorales au cours desquelles j'ai reçu un soutien financier du programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage (PAREA)², j'ai mené une recherche multicas au Cégep de l'Outaouais (St-Germain, 2016)³. J'ai accompagné un groupe de professeurs dans la mise en place et le maintien d'une relation pédagogique de coopération selon ce modèle et j'ai tenté de comprendre les processus en jeu. La recherche a permis de dégager les stratégies efficaces à son établissement et à sa préservation, de clarifier les conditions qui facilitent sa mise en œuvre, de même que de déterminer ses limites en situation d'enseignement.

Le présent article s'attardera précisément sur les composantes essentielles de la relation pédagogique de coopération qui ont émergé de la recherche pour instaurer un climat de classe harmonieux favorable à l'apprentissage. Ces stratégies de coopération efficaces et adaptées au contexte de l'enseignement collégial permettront à tout professeur non seulement de faire participer ses étudiants et de les rendre plus enthousiastes en classe, mais aussi de leur offrir un environnement émancipateur et de se sentir lui-même plus confiant lorsqu'il entre en classe.

LA RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION

Le concept de *coopération* diffère du concept de *collaboration*. Alors que ce dernier fait référence au fait de participer à une œuvre ou à un projet collectif (Marcel et collab., 2007) – par exemple, collaborer à la mission du collège –, le concept de coopération installe les divers acteurs dans une situation de dépendance mutuelle face à l'atteinte d'un but commun qu'ils établissent ensemble et qui rejoint les préoccupations de tous. St-Arnaud (1995; 2003; 2009) distingue trois éléments essentiels pour que les actions et les gestes s'inscrivent dans une perspective de coopération :

- L'établissement d'un but commun;
- La reconnaissance mutuelle de compétences;
- Le partage du pouvoir.

Toute structure de coopération tient compte des influences qui s'exercent entre les personnes dans une situation donnée. En classe, ces formes de pouvoir ne sont souvent pas nommées ou clarifiées de part et d'autre, une approche de coopération permettant de les faire émerger. Ce type d'approche implique par ailleurs des stratégies relationnelles donnant l'occasion à l'apprenant de prendre des décisions en fonction de la situation, ce qui répond à un besoin psychologique fondamental, car « nous choisissons toujours de faire ce qui, sur le moment, s'avère le plus satisfaisant pour nous » (Glasser, 1998, p. 29).

¹ Yves St-Arnaud a développé un modèle d'interaction professionnelle qu'il présente dans trois ouvrages complémentaires publiés en 1995, en 2003 et en 2009.

² Rapport PAREA 2010-007, juin 2013.

³ Cette recherche est accessible sur le site Archipel de l'UQAM, [archipel.uqam.ca/10686]. Certains passages de cet article en sont d'ailleurs extraits.



En étant satisfaits de leurs choix, les étudiants seront portés à s'engager plus activement dans les activités proposées et dans leur processus d'apprentissage.

La structure de coopération nécessite dès lors une redéfinition importante du rapport entre professeur et apprenants pour que s'établissent un réel partage du pouvoir et une orientation commune dans les objectifs relationnels du cours. Amener les étudiants à faire des choix éclairés et, *ipso facto*, à se responsabiliser requiert certaines stratégies corrélatives à mettre en place et à maintenir. Cela prend la forme d'un dialogue pédagogique amorcé et géré par le professeur grâce à sa compétence relationnelle. Ainsi se forme une relation pédagogique dite «de coopération», que l'on pourrait définir comme:

«un ensemble cohérent d'intentions et d'actions entreprises par l'enseignant pour structurer sa relation avec ses étudiants et pour entamer un dialogue qui vise la conclusion d'une entente sur un but commun et la satisfaction de chacun dans le respect du partage des ressources disponibles et de la mise en valeur de leurs compétences» (St-Germain, 2016, p. 253).

La relation pédagogique de coopération diffère de la pédagogie de coopération par sa finalité. Alors que la relation pédagogique de coopération s'intéresse aux interactions entre le professeur et ses étudiants, la pédagogie de coopération est une approche pédagogique qui mise sur la coopération entre les apprenants en cours d'apprentissage. La première est centrée sur l'harmonie en classe, la deuxième sur l'apprentissage.

► L'ÉTUDE MULTICAS SUR LA RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION

Dans la foulée du courant humaniste et des travaux d'Argyris et Schön (1974), St-Arnaud (1995; 2003; 2009) a proposé un modèle d'interaction professionnelle qui repose sur des principes bien définis en distinguant les structures de service, les structures de pression et les structures de coopération dans les relations professionnelles. Ce modèle, qui met en relief les types de pouvoir (d'autorité, d'expertise et personnel), suggère des gestes et des modes de réflexion soutenant le professeur dans la mise en place d'une relation pédagogique de coopération. Ces éléments sont au cœur de la recherche que j'ai menée.

La méthodologie a reposé sur une étude de trois cas, bien délimités, chacun répondant aux critères suivants: être un

professeur du secteur technique ou préuniversitaire; avoir reçu une formation reconnue (universitaire) sur le modèle d'interaction professionnelle de coopération de St-Arnaud (2003); avoir expérimenté déjà la structure de coopération de St-Arnaud (2003) en classe; être assez à l'aise pour en parler et pour être observé; et avoir une charge d'enseignement auprès d'étudiants de première année du collégial pour un cours en classe et non en laboratoire. La collecte de données a impliqué l'observation en classe, l'observation indirecte (enregistrements vidéos), l'autoconfrontation simple entre un professeur et moi à titre de chercheuse (enregistrements audios), les rencontres de groupe (enregistrements audios), de même que les journaux de bord des professeurs et le mien.

Il est apparu, durant la recherche, que la relation pédagogique de coopération avait un effet direct sur le climat de la classe. Les résultats ont fait ressortir trois composantes essentielles à la mise en place d'un climat de classe harmonieux, à prendre en considération lors de la planification pédagogique et lors de la prestation de cours:

- **L'état d'être de coopération du professeur**: son attitude positive, son écoute et son accueil face aux apprenants;
- **La mise en place par le professeur d'une relation pédagogique de coopération** au début de la session et au début de chaque cours;
- **Le maintien par le professeur de la relation pédagogique de coopération**, à chaque instant, pendant toute la session.

L'état d'être de coopération du professeur

La recherche a révélé un élément inattendu: «l'état d'être» du professeur comme élément primordial à l'établissement d'un climat favorable à l'apprentissage, et ce, dès le tout début de la session. Il s'agit d'une attitude reposant sur une intention réelle du professeur de connaître ses étudiants et qui l'incite à leur poser des questions pour mieux les comprendre. Cette disposition intérieure se manifeste par des comportements observables dont certains se sont traduits chez les professeurs participants par:

- l'écoute attentive et la patience pour attendre les réponses ou la réaction des étudiants;
- l'attention constante aux comportements 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 et le goût d'être là en classe avec les apprenants.

À certains égards, ces manifestations ont favorisé également le développement d'un «état d'être de coopération» chez les étudiants qui s'est traduit par leur présence en classe, leur participation et leur dynamisme. Ces manières d'être sont de plus fondées sur les valeurs de la coopération qui soutiennent les interactions entre les apprenants en classe, dont la solidarité, la démocratie, l'engagement ainsi que le partage (Rouiller et Howden, 2010).

La mise en place d'une relation pédagogique de coopération

La mise en place d'une relation pédagogique de coopération s'inscrit dans une pratique pédagogique où l'apprenant devient partenaire des décisions prises pour établir le but de la rencontre. Il n'y a alors plus de relation maître-élève au sens traditionnel. Dans une structure relationnelle de coopération, l'étudiant peut discuter du déroulement du cours par le choix d'activités d'apprentissage qui sont pertinentes et significatives pour lui. Le professeur et les étudiants font ainsi de leur projet pédagogique une œuvre commune où les rôles de chacun sont clairement définis dès le départ et maintenus tout au long du cours ou de la session.

Pour arriver à mettre en place une relation pédagogique de coopération, les participants de la recherche se sont inspirés des cinq règles de coopération développées par St-Arnaud (2003 ; 2009) : le partenariat, la concertation, l'alternance, la non-ingérence et la responsabilisation. Le [tableau 1](#) présente quelques exemples de stratégies utilisées par les professeurs à partir des cinq règles de la coopération et qui ont favorisé l'instauration d'une relation pédagogique de coopération.

TABLEAU 1 STRATÉGIES FAVORISANT LA MISE EN PLACE D'UNE RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION

CINQ RÈGLES DE LA COOPÉRATION	STRATÉGIES UTILISÉES PAR LES PROFESSEURS
LE PARTENARIAT	La stratégie du partenariat vise une entente avec le groupe d'étudiants sur un but commun, sur les règles de fonctionnement, sur les délais pour les travaux, sur les attentes de chacun, sur les responsabilités mutuelles et sur les conséquences des choix établis ensemble. Dès le premier cours, et à chacun des cours suivants si nécessaire, le professeur invite ses étudiants à une discussion ouverte et explicite lors de laquelle il structure la relation, négocie le but de la rencontre, vérifie la compréhension des objectifs, clarifie les rôles et responsabilités de chacun pour éviter l'ingérence. Enfin, il traite des divergences d'intérêt, le cas échéant.
LA CONCERTATION	La stratégie de concertation vise à gérer adéquatement le processus relationnel installé. Pour ce faire, le professeur s'assure de bien préparer le terrain avant d'introduire un élément nouveau pour maintenir l'équilibre de la relation, structure sa façon d'amener l'information, annonce ses intentions, reste centré sur le but commun, sollicite la permission d'entrer dans le dialogue avant de s'opposer en cas de divergence, discute des règles du jeu et clarifie à nouveau les rôles de chacun, au besoin. Tout au long du cours, le professeur veille à ce que l'entente établie en partenariat soit respectée en questionnant les étudiants dès qu'une perturbation de l'entente est observée. Le cas échéant, il prend le temps de discuter avec eux du changement noté pour faire émerger leur perception (voir la figure 1) de la situation et des nouveaux choix qu'ils veulent faire en ce qui a trait à l'entente à rétablir en lien avec l'activité en classe et à la manière de procéder.
L'ALTERNANCE	La stratégie de l'alternance consiste, pour le professeur, à être attentif à son mode de communication de façon à s'adapter aux besoins de la situation en variant régulièrement les canaux de communication : structurer, informer, questionner et écouter. Comme il est responsable de la gestion du processus relationnel, le professeur donne de l'information sur le contenu du cours lorsque les apprenants sont bien préparés à la recevoir, reste attentif à leurs réactions et à leurs paroles, les laisse s'exprimer en facilitant les échanges par le questionnement et attend les réponses en adoptant la posture de «réception». Il entretient aussi la relation en demeurant transparent sur le processus relationnel en cours. Le professeur doit donc ajuster sa communication selon qu'il constate si les étudiants sont préoccupés par une situation.



TABLEAU 1 STRATÉGIES FAVORISANT LA MISE EN PLACE D'UNE RELATION PÉDAGOGIQUE DE COOPÉRATION (suite)

CINQ RÈGLES DE LA COOPÉRATION	STRATÉGIES UTILISÉES PAR LES PROFESSEURS
LA NON-INGÉRENCE	La stratégie de la non-ingérence consiste en la reconnaissance du professeur de ses limites, pour pouvoir agir en respectant les rôles et les responsabilités de chacun et éviter de telle manière l'ingérence. Pour y arriver, le professeur discerne le pouvoir qu'il exerce et celui qui appartient aux étudiants, identifie ses ressources et les leurs (les forces, les compétences), reformule les problèmes en vue de trouver un consensus, évite par surcroît d'émettre des jugements de valeur. Faire confiance aux ressources de chacun tout en tenant compte des limites de celles-là permet au professeur de miser sur le potentiel des apprenants et de leur laisser «prendre leur place, toute leur place, mais rien que leur place» (St-Arnaud, 2003, p. 160).
LA RESPONSABILISATION	La stratégie de la responsabilisation implique le respect mutuel et la possibilité, pour les apprenants, de faire des choix éclairés. Par conséquent, le professeur, pour favoriser l'autonomie de ses étudiants, reconnaît d'abord leurs besoins, puis leur donne la chance de réfléchir et de s'exprimer sur le projet d'apprentissage en lien avec la compétence à développer. Lorsque c'est possible et pertinent, il leur laisse la possibilité de choisir, au début du cours, la manière de procéder. Les résultats de la recherche ont montré que l'étudiant qui peut s'impliquer dans l'organisation du déroulement des activités en classe s'engage davantage dans son projet d'apprentissage.

Le maintien de la relation pédagogique de coopération

Au cours de la session, le professeur qui établit une structure relationnelle de coopération prête attention aux réactions de ses étudiants et à la structure instituée pour la maintenir en mode de coopération, car des obstacles relationnels peuvent se manifester de façon imprévue et faire passer rapidement la relation de coopération à un climat de passivité et de résistance. En effet, le processus d'enseignement-apprentissage que le professeur met en place «tient par un subtil équilibre d'accords et de désaccords, à partir des transactions, des négociations, des ajustements entre les acteurs» (Altet, 2002, p. 88).

La recherche a mis de l'avant que le maintien du partenariat est tributaire de l'engagement du professeur à s'autoréguler et à revoir avec ses étudiants, chaque début de séance, le plan de cours, l'objectif convenu et l'entente sur les modalités de fonctionnement, ainsi que d'y revenir au besoin. Dès que les apprenants commencent à décrocher ou à ne plus être intéressés par l'activité d'apprentissage, le professeur ne doit pas hésiter à suspendre la tâche en cours pour ouvrir le dialogue avec eux, soit en groupe ou individuellement. C'est surtout là que la stratégie de concertation peut devenir profitable.

La recherche a fait émerger *trois clés relationnelles de concertation* utilisées par les professeurs participants pour maintenir la relation de coopération avec leurs étudiants au moment où des ajustements s'avéraient nécessaires.

Les clés relationnelles de concertation

- Valider d'abord la perception de chacun concernant la situation problématique (le quoi).
- Revoir l'intention ou le but de l'activité ou de la rencontre (le pourquoi).
- S'entendre sur une manière de modifier la situation (le comment).

Le processus qui a émergé est illustré à la [figure 1](#), accompagné d'un exemple concret. Grâce à cette stratégie de concertation en trois temps, le professeur est en mesure de s'autoréguler et de s'assurer que la relation de partenariat établie au début du cours perdure jusqu'à la fin de la session.

La relation de coopération demande en outre que toutes les personnes impliquées soient heureuses de la situation. Le professeur a donc la responsabilité de s'assurer de la satisfaction des étudiants. Le questionnement, qu'il soit réalisé oralement, individuellement, en équipe, par écrit, en plénière, en débat, en projet ou bien sur une plateforme éducative, s'est avéré le moyen le plus simple et le moins chronophage expérimenté par les participants. Par ailleurs, il est important de faire un retour à la fin de la session pour clore la structure relationnelle fixée au cours de ces 15 semaines de partenariat. Selon le contexte, l'activité de partage retenue peut parfois se rapporter au processus du cours ou à des éléments de contenu.



FIGURE 1

LES TROIS CLÉS RELATIONNELLES DE CONCERTATION

EXEMPLE DE MISE EN APPLICATION : Une professeure en Gestion de commerces surveille son groupe d'étudiants qui travaillent en équipe. Elle trouve qu'ils sont très bruyants et semblent s'attarder à autre chose qu'à la tâche prévue. Il ne reste que 20 minutes au cours; auront-ils le temps de terminer ?

- Que se passe-t-il ?
- Quelles sont les représentations de la situation chez les étudiants ?
- Ont-ils des préoccupations ou des attentes ?
- Est-ce que toutes les personnes en présence ont pu s'exprimer ?

EXEMPLE :

- *Toc toc (demande l'attention de tous)*
- Je remarque que vous êtes très bruyants; je me demande si vous travaillez efficacement, qu'en pensez-vous ?
- Quelques-uns *répondent* qu'ils sont effectivement bruyants et qu'ils ne travaillent pas fort.

1- ÉTAT DE LA SITUATION (QUOI?)

2- ACCORD SUR UN BUT COMMUN (POURQUOI?)

- Pourquoi faire cette démarche ?
- Quelle est notre nouvelle cible ?
- Quel est le parallèle avec l'état de situation ?

EXEMPLE :

- Il reste *20 minutes*. Voulez-vous terminer le travail aujourd'hui ou le faire en devoir ?
- Ils *répondent* qu'ils préfèrent terminer aujourd'hui.

- Comment chacun veut-il procéder ?
- Quelles sont les ressources que chacun est prêt à mobiliser ?
- Quels seront les rôles et les responsabilités de chacun dans cette démarche ?

EXEMPLE :

- Alors, *comment* allez-vous faire pour le terminer en 20 minutes ?
- Certains *répondent* fort: OK, gang, on baisse le ton et on travaille si on veut finir tout de suite !
- Et le travail se poursuit.

3- ENTENTE SUR LA FAÇON DE PROCÉDER (COMMENT?)

CONCLUSION

Il est reconnu que les interventions du professeur en classe influencent considérablement l'engagement, l'autonomie et la réussite des apprenants (Kuh et collab., 2005) et qu'ainsi sa façon d'entrer en relation avec eux marque grandement leur cheminement (Felouzis, 1997). L'enseignement comporte en effet une grande part de fonction relationnelle (Chassé, 2006; Joanis, 2016), où les interactions humaines exigent du professeur qu'il mobilise toutes ses ressources pour arriver à convaincre ses étudiants d'adhérer au projet pédagogique. Ces derniers auront toujours le choix de répondre favorablement ou de résister, et peut-être même de s'opposer à l'autorité de leur professeur. Cette dimension invisible de la tâche enseignante prend pourtant une place importante et déterminante dans la réalité professionnelle. La compétence relationnelle

du professeur est d'autant plus importante que, selon une approche socioconstructiviste où les apprenants sont plus actifs et autonomes, ce dernier doit constamment ajuster ses stratégies relationnelles et sa gestion de classe. Dans une perspective de développement professionnel, le perfectionnement de la compétence relationnelle peut alors aider le professeur à mettre pleinement à profit son savoir disciplinaire et lui permettre de composer avec l'incertitude de chaque instant en limitant les jeux de pouvoir en classe.

Selon les résultats de ma recherche, il semble que la mise en application de la structure de coopération de St-Arnaud (2003) est tout à fait possible, mais pas toujours aussi simple qu'on le voudrait. Cette approche représente de nombreux défis, car elle



paraît être « en rupture avec les représentations actuelles de la relation pédagogique et du contrat pédagogique » (Gohier, Chevrier, Anadón, 2005, p. 298). La coopération est un choix qu'un professeur fait lorsqu'il est convaincu de ses bienfaits sur l'apprentissage et sur l'engagement de ses étudiants. Il doit avoir une grande confiance envers lui-même et envers les apprenants pour accepter le partage du pouvoir, des responsabilités et des décisions. Du reste, bien que le travail en coopération puisse donner l'impression de faire gagner du temps, la négociation du but commun et des moyens pour y arriver suppose, bien au contraire, une mobilisation de ressources et un investissement en temps à ne pas négliger. Il peut s'avérer plus aisé pour le professeur de prendre les décisions de façon unilatérale que de dialoguer avec les étudiants sur les enjeux organisationnels en classe. Néanmoins, les effets positifs d'une relation de coopération sur l'autonomie des apprenants et l'efficacité relationnelle, confirmées par cette recherche, en valent largement la peine.

Les professeurs ont mentionné le climat de confiance qu'ils avaient réussi à instaurer et le bien-être qu'ils ressentent maintenant à enseigner au collégial.

Les professeurs qui ont participé à la recherche se sont vraiment montrés ravis par les résultats qu'ils ont obtenus. Ils ont senti avoir en main des outils relationnels judicieux qui leur permettaient de se sortir de situations difficiles, en tout temps. Ils arrivaient enfin à dialoguer avec les étudiants, à établir un but commun, à se concerter avec eux dans les limites des rôles de chacun qu'ils déterminaient ensemble. Surtout, ils ont réussi à les rendre plus actifs en classe et engagés dans leurs apprentissages. Au terme de leur expérimentation, les participants ont mentionné le climat de confiance qu'ils avaient réussi à instaurer et le bien-être qu'ils ressentent maintenant à enseigner au collégial. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, M. « L'analyse plurielle de la pratique enseignante: une démarche de recherche », *Revue française de pédagogie*, vol. 138, 2002, p. 85-93.
- ARGYRIS, C. et A. SCHON. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Californie, Jossey-Bass, 1974.

CEFRIO. *Guide de bonnes pratiques: développer les compétences par le numérique*, Montréal, BANQ, 2014.

CHASSÉ, É. « L'enseignement, un métier de relations » *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 1, 2006, p. 25-31 [aqpc.qc.ca/revue/article/enseignement-un-metier-relations].

FÉLOUZIS, G. « L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique », *Recherche et formation*, vol. 25, 1997, p. 125-127.

GLASSER, W. *Choisir d'apprendre: la psychologie du choix en classe*, Montréal, Éditions Logiques, 1998.

GOHIER, C., J. CHEVRIER et M. ANADÓN. « La formation des maîtres au temps des réformes: l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique », dans BIRON, D., M. CIVIDINI et J.-F. DESBIENS (dir.). *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, CRP, 2005, p. 281-298.

JOANIS, I. *Perceptions des apprenantes et des apprenants du collégial quant aux stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages entre deux cours méthodologiques des Sciences humaines*, document inédit, essai de 2^e cycle. Université de Sherbrooke, 2016 [savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9608/Joanis_Isabelle_Med_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y].

KUH, G. D. et collab. *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

MARCEL, J. F. et collab. *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

PROULX, S., F. MILLERAND et J. RUEFF. *Web social: mutation de la communication*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010.

ROUILLER, Y. et J. HOWDEN. *La pédagogie coopérative: reflets de pratiques et approfondissements*, Montréal, Chenelière, 2010.

ST-ARNAUD, Y. *L'interaction professionnelle – Efficacité et coopération*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1995.

ST-ARNAUD, Y. *L'interaction professionnelle – Efficacité et coopération, 2^e Édition revue et augmentée*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.

ST-ARNAUD, Y. *L'autorégulation, pour un dialogue efficace*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2009.

ST-GERMAIN, M. *Une relation pédagogique de coopération, en classe, au collégial*, thèse de doctorat, UQO-UQAM, 2016 [archipel.uqam.ca/10686/1/D3151.pdf].

Conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais pendant plus de 15 ans, puis maintenant professeure au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, Martine ST-GERMAIN travaille activement au développement du personnel professionnel et du personnel enseignant. Adeptes de la recherche-action et des approches de coopération, elle favorise le partage des expertises et la coconstruction des compétences professionnelles par les professeurs et les conseillers pédagogiques de la formation professionnelle et technique. Sa thèse intitulée *Une relation pédagogique de coopération en classe au collégial* traite des stratégies relationnelles mises en place pour favoriser le développement de l'autonomie chez les personnes accompagnées.

st-germain.martine@uqam.ca