

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI RÉFLEXIF

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

FRÉDÉRIC GAGNON

AMÉLIORER SON EFFICACITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES PAR

LA MISE EN PLACE D'UNE APPROCHE COOPÉRATIVE À L'AIDE DE

L'ANALYSE RÉFLEXIVE

AVRIL 2013

Sommaire

Le présent document est un essai réflexif présenté comme exigence partielle à la maîtrise en éducation. Cet essai a été rédigé en réaction à une insatisfaction que j'ai éprouvée après quelques années d'enseignement, laquelle était liée à un sentiment de plafonnement professionnel ainsi qu'à ce que je percevais alors comme un manque de motivation chez mes étudiants.

Afin de dépasser ces limites, j'ai voulu appliquer le modèle relationnel de coopération tel que décrit par Yves St-Arnaud (2003). Pour y parvenir, j'ai eu recours au modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) qui m'a permis de jeter un regard lucide sur l'ensemble de ma pratique.

En ayant recours à des outils concrets tels que le Guide de description d'une intervention, le Guide d'analyse d'une intervention, le journal de mes apprentissages et le Tableau d'identification de mes postulats, j'ai pu mettre à profit certaines de mes interventions insatisfaisantes afin de mieux comprendre la source de cette lassitude qui m'habitait de plus en plus. Ce faisant, les prises de conscience qui en ont résulté ont graduellement induit en moi un changement de paradigmes qui m'a ouvert de nouveaux horizons tant professionnellement que personnellement.

Remerciements

Ce travail de longue haleine n'aurait pas pu aboutir sans l'aide et le support de certaines personnes.

Je tiens d'abord à remercier mon tuteur, Monsieur Jacques Chevrier, qui m'a fait bénéficier de ses commentaires éclairés et qui a su tolérer mes nombreuses hésitations et remises en question.

Je veux aussi exprimer ma gratitude à mes amis qui, à défaut de comprendre ce qui motivait ma démarche, ont toujours démontré qu'ils croyaient en ma capacité de mener à terme ce travail.

Enfin, je remercie tous ceux et toutes celles qui, par leurs bons mots et leurs encouragements, m'ont donné l'énergie et la persévérance nécessaires à la poursuite de cette tâche.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements	iii
Table des matières.....	iv
Liste des figures.....	x
Introduction.....	1
Chapitre I : Problématique	4
Contexte de ma maîtrise en éducation.....	5
Du secondaire et de mon insatisfaction	5
Un sujet pour ma maîtrise	6
Un changement de carrière imprévu	7
Le retour de l'insatisfaction	8
L'analyse réflexive pour surpasser mes limites professionnelles	10
Problèmes constatés	11
Objectifs d'apprentissage	12
Chapitre II : Cadre théorique.....	14
Argyris et Schön – L'efficacité professionnelle.....	15
Théories de l'action.....	16
Efficacité et inefficacité.....	17

Modèle I et modèle II.....	18
Apprentissage et croissance	19
Transition du modèle I au modèle II.....	20
St-Arnaud – Relation de coopération et analyse réflexive.....	21
Intentionnalité de l’action.....	22
Efficacité extrinsèque et efficacité intrinsèque.....	22
Causes de l’inefficacité.....	23
Théorie de référence et théorie d’usage	24
Principe d’autorégulation	24
Structures relationnelles	26
Structures de St-Arnaud vs Modèles d’Argyris et Schön	28
Modèle de communication.....	28
Règles de St-Arnaud	29
Test personnel d’efficacité	32
Décodage empathique.....	33
Bourassa, Serre et Ross – Expérience et apprentissage.....	33
Apprentissage dans et sur l’action.....	34
Modèles d’action vs Schön et Argyris.....	35
La « méthode » réflexive de Bourassa, Serre et Ross	38

Efficacité et inefficacité.....	38
Phase I : La réflexion.....	39
Réflexion sur ses modèles d'action.....	40
Recadrage de la signification.....	41
Recadrage de la définition de la relation.....	42
Phase II : L'expérimentation.....	42
Choix d'un modèle d'analyse réflexive – St-Arnaud vs. Bourassa, Serre et Ross.....	43
Chapitre III : Démarche méthodologique	46
Nombre d'interventions analysées.....	47
Collecte des données.....	48
Guide de description d'une intervention	49
Description d'une interaction	50
Journal de mes apprentissages.....	51
Analyse des données.....	52
Guide d'analyse d'une intervention.....	52
Croisement de mes analyses	53
Bilan de mes apprentissages	54
Tableau d'identification de mes postulats.....	54
Rencontres individuelles avec mon tuteur	55

Limites de mon essai réflexif.....	55
Chapitre IV : Analyse critique	58
Objectif spécifique 1	60
Formulation de mon intention sous forme de visée	60
Cohérence de mon comportement avec ma visée	63
Accord entre mes théories d'usage et de référence.....	66
Application des boucles d'autorégulation.....	69
Objectif spécifique 2.....	71
Détermination d'un objectif commun	71
Reconnaissance du champ de compétence de mon interlocuteur et capacité à lui faire confiance.....	74
Considération du caractère particulier d'une situation.....	75
Utilisation d'un vocabulaire inclusif.....	77
Susciter des choix éclairés et la prise de responsabilités	79
Tolérance face aux hésitations.....	80
Reconnaissance des besoins (de mon interlocuteur et de moi-même) ayant été heurtés lors d'une intervention.....	82
Chapitre V : Bilan de mes apprentissages.....	85

Le modèle relationnel de coopération	87
L'analyse et la pratique réflexives	89
Ce que j'étais, ce que je suis et ce que je veux devenir.....	91
Retour sur mes objectifs initiaux.....	93
Les limites du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud	97
Conclusion.....	101
Références	104
Appendice A : Guide de description d'une intervention.....	106
Appendice B : Description d'une interaction	108
Appendice C : Journal de mes apprentissages.....	110
Appendice D : Guide d'analyse d'une intervention.....	112
Appendice E : Tableau d'identification de mes postulats.....	120
Appendice F : Analyse du dialogue 1.....	122
Appendice G : Analyse du dialogue 2	151
Appendice H : Analyse du dialogue 3.....	178
Appendice I : Analyse du dialogue 4.....	205
Appendice J : Analyse du dialogue 5	234

Liste des figures

Figure 1. Les boucles d'autorégulation.....	25
Figure 2. Le système de communication	29

INTRODUCTION

Je me suis engagé dans ma maîtrise en éducation avec le désir de me dépasser en tant qu'enseignant. Après plus d'une dizaine d'années d'expérience dans la profession, le savoir disciplinaire ne constituait plus un défi pour moi. Cependant, je percevais des lacunes à l'égard de mes compétences relationnelles, lacunes qui me laissaient souvent un goût amer, mais je ne savais pas par quel bout les appréhender. De plus, je souhaitais que mes étudiants s'impliquent davantage dans leur apprentissage, qu'ils développent une plus grande autonomie et un meilleur sens des responsabilités.

C'est dans la découverte de l'analyse réflexive que j'ai trouvé le moyen de parvenir à mes fins.

On peut définir l'analyse réflexive comme une démarche de réflexion en cours d'action et sur l'action elle-même. Elle permet de développer ses capacités d'adaptation et d'autorégulation, en plus de contribuer à rendre son action plus consciente, plus autonome et plus efficace.

Ainsi, c'est en faisant de ma pratique professionnelle un objet d'étude et en intégrant cette démarche dans mon quotidien que j'ai pu dépasser les limites auxquelles j'étais confronté dans l'enseignement des sciences, tant au secondaire qu'au collégial. L'analyse réflexive m'a fourni les outils à partir desquels j'ai pu améliorer mes compétences relationnelles et responsabiliser davantage mes étudiants.

Dans les pages qui suivent, je présenterai ma problématique en décrivant le contexte professionnel dans lequel je me suis retrouvé au début et durant ma maîtrise, ainsi que le questionnement qui en a émergé. Je préciserai mes objectifs d'apprentissage, mon cadre théorique et la méthodologie utilisée. À la lumière de l'analyse de certaines interventions tirées de ma pratique, je jugerai ensuite de l'atteinte de mes objectifs pour finir par dresser un bilan de mes apprentissages.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre traitant de ma problématique, je décrirai le contexte dans lequel s'inscrivait ma maîtrise, les problèmes auxquels je souhaitais apporter des correctifs ainsi que mes objectifs d'apprentissage.

Contexte de ma maîtrise en éducation

Lors de mon inscription à la maîtrise en éducation il y a cinq ans, j'envisageais ma carrière et ma vie personnelle comme le prolongement logique de ce qu'était alors mon quotidien. Sur ce long fleuve tranquille, je naviguerais allègrement au gré des saisons, finissant par prendre ma retraite après 35 années de bons et loyaux services dans un seul et même établissement scolaire. Rassurant, non? Je ne me doutais pas des changements que je serais rapidement amené à vivre professionnellement.

Du secondaire et de mon insatisfaction

À l'époque, j'enseignais au secondaire depuis treize ans. J'avais développé une aisance telle que, du point de vue des connaissances liées à la matière et à la gestion de classe, je croyais ne plus vraiment avoir de défis à relever. Néanmoins, je ressentais une insatisfaction croissante à l'égard de mon travail. Plus spécifiquement, mes rapports avec mes étudiants laissaient parfois à désirer. J'avais l'impression de ne pas arriver à les motiver suffisamment malgré tous mes efforts et tous les moyens pédagogiques que je mettais en place, je sentais de la résistance de la part de certains d'entre eux lors

d'interventions à caractère disciplinaire et j'étais déçu des émotions négatives que cette résistance provoquait chez moi. Ne sachant pas comment gérer cette insatisfaction, je préférais ne pas y penser puisque, malgré tout, je me plaisais beaucoup dans le monde de l'éducation.

L'arrivée du renouveau pédagogique au secondaire provoqua chez moi des sentiments mitigés. D'un côté, je croyais devoir faire table rase de tout ce que j'avais appris en matière de pédagogie, en plus de mettre de côté une bonne partie du matériel pédagogique que j'avais développé au fil des ans. Or, je n'étais pas convaincu de la nécessité d'un tel chambardement dans ma pratique. Simultanément, j'avais l'impression que ce changement me serait probablement bénéfique puisqu'il pourrait contribuer à donner un nouveau souffle à ma carrière. Me sentant fort mal outillé en ce qui concerne les principes du socioconstructivisme à la base du renouveau pédagogique, j'avais pris la décision d'aller me perfectionner à l'université. J'y développerais sans doute des compétences pouvant m'être utiles dans mon travail.

Un sujet pour ma maîtrise

Avant d'arrêter mon choix sur l'analyse réflexive, plusieurs sujets de maîtrise m'ont occupé l'esprit tout au long de ma première session : motivation des apprenants, motivation des enseignants, socioconstructivisme, ... Toutefois, c'est vers la fin de cette session de l'automne 2007 que, pour moi, s'est faite la lumière. Jacques Chevrier était venu présenter à l'ensemble de ma cohorte un bref exposé portant justement sur l'analyse réflexive, sujet dont je n'avais jamais entendu parler auparavant. Il s'agissait, pour moi, d'une véritable révélation mettant clairement en lumière un manque de ré-

flexion structurée sur mon agir professionnel. Je voyais dans l'analyse réflexive l'occasion d'avoir une perception plus précise de mes rapports avec mes étudiants, d'être plus conscient de la subtile mécanique de nos relations interpersonnelles, et de tirer davantage profit de mes expériences professionnelles. Quel bon outil pour faire face au renouveau pédagogique et s'adapter au changement! C'était donc décidé : je m'inscrivais subséquemment à des cours portant sur l'analyse réflexive ainsi qu'à d'autres cours touchant de près ou de loin au renouveau pédagogique.

Un changement de carrière imprévu

Or, voici qu'une année après mon inscription, ma carrière prit un tournant inopiné. En effet, le cégep de l'Outaouais m'offrit une tâche d'enseignement à temps complet en physique, situation tout à fait inespérée. Moi qui avais toujours rêvé d'enseigner à nouveau au collégial (j'y avais passé les deux premières années de ma carrière avec des contrats à temps partiel), un défi des plus stimulants s'offrait à moi. J'y voyais une solution concrète et radicale à ce sentiment croissant d'insatisfaction auquel je faisais référence un peu plus tôt. En fait, je pensais que l'enseignement au collégial mettrait fin à mes vagues préoccupations quant à la motivation des élèves et aux nécessaires interventions à caractère disciplinaire qui sont le lot des enseignants du secondaire. Est-ce à dire que mon sujet de maîtrise perdait de sa pertinence? Mes apprentissages réalisés jusqu'à ce jour en lien avec le renouveau pédagogique pourraient éventuellement être réinvestis dans mon enseignement au collégial. L'analyse réflexive, quant à elle, demeurerait assurément un moyen d'améliorer ma pratique professionnelle et, ainsi, devenait l'élément principal de mon projet de maîtrise.

Le retour de l'insatisfaction

Assez rapidement, je me rendis compte que l'enseignement au collégial n'était pas la panacée que j'imaginai. Certes, j'étais heureux de travailler avec des étudiants plus matures et je me plaisais dans la manipulation de concepts plus complexes. De plus, j'avais véritablement l'impression d'avoir progressé professionnellement. Une certaine aisance se développait à nouveau, mais, avec elle, le sentiment d'insatisfaction que j'avais momentanément cessé d'éprouver revint de plus belle : je consacrais énormément d'efforts et d'énergie à mon enseignement, mais les résultats, eux, laissaient à désirer tant au point de vue de la réussite de mes étudiants qu'au regard de leur engagement et de leur autonomie.

J'avais souvent l'impression de ne pas faire une réelle différence puisque les étudiants les moins performants semblaient toujours attendre que ce soit moi qui leur donne les outils pour réussir, que je fasse la majeure partie du travail à leur place, comme si leur réussite ou leur échec ne dépendait que de moi. Plus concrètement, ils ne faisaient pas (ou peu) leurs devoirs, tiraient rarement profit des périodes de disponibilité que je leur offrais, demandaient habituellement des solutions toutes faites aux problèmes et exercices qu'ils essayaient vainement de faire, voulaient généralement que le cours finisse plus tôt que prévu, écoutaient d'une oreille distraite, envoyaient ou lisaient des messages sur leur téléphone cellulaire, et j'en passe. Autant de signes de ce qui m'apparaissait comme un manque d'engagement de leur part.

Une telle situation me rappelait fortement ce que St-Arnaud (2003) appelle une « structure de service », tel je l'avais appris dans le cadre du cours *Pratique réflexive et*

intervention professionnelle. Dans une telle structure appliquée au contexte scolaire, c'est l'étudiant qui établit le but de la relation avec son enseignant (en ce cas-ci : obtenir la note de passage, voire un peu plus, mais pas nécessairement *apprendre, comprendre, assimiler* des concepts nouveaux...). Pour que le but de l'étudiant soit atteint, celui-ci s'attend à ce que ce son enseignant lui donne tous les outils nécessaires, limitant son rôle à celui d'un simple exécutant. N'était-ce pas ma réalité? Tout ceci avait fini par me convaincre que mes étudiants n'étaient pas intéressés à faire des choix personnels quant aux moyens leur permettant de réussir le cours, préférant sans doute que je leur trace la voie. Par conséquent, je ne leur reconnaissais pas la capacité de choisir ce qui relevait de leurs compétences et je n'appliquais donc pas la « règle de la responsabilisation » de St-Arnaud (2003), laquelle constitue l'un des fondements de la relation professionnelle de coopération.

Bref, mes étudiants semblaient vouloir réussir mon cours afin de pouvoir passer à autre chose. Pour parvenir à leurs fins, ils se fiaient sur moi pour leur fournir tous les moyens d'assurer leur succès et moi, ne croyant pas en leur capacité de faire des choix éclairés, je tombais dans le panneau et je leur donnais ce qu'ils voulaient. Ce faisant, c'était comme si j'acceptais tacitement leur but, à savoir *réussir mon cours* ou *obtenir une certaine note* plutôt que *comprendre* et *apprendre*. Tout ceci me donnait l'impression de perdre mon temps. Or, ne partageant pas d'emblée le même objectif, n'ayant pas explicitement un but commun, nous passions à côté de la « règle du partenariat » de St-Arnaud (2003) et, ainsi, je ne pouvais mettre en place une « structure de coopération » favorisant l'autonomie, l'implication et la motivation de mes étudiants.

En somme, je parvenais une fois de plus à un plafond pour ce qui était de mon efficacité en tant qu'enseignant. Certes, je savais enseigner, j'avais à nouveau une bonne maîtrise de la matière et je savais comment structurer un cours, mais tous les efforts que j'y investissais ne donnaient pas les fruits auxquels je croyais pouvoir m'attendre quant à l'implication, à la motivation et à l'apprentissage d'une vaste part de mes étudiants. Je souhaitais que ceux-ci démontrent de l'intérêt en classe en posant des questions et en répondant aux miennes, qu'ils prennent le temps de venir me voir lorsqu'ils avaient des difficultés (et pas seulement dans l'heure qui précède un examen), qu'ils fassent les exercices et problèmes que je leur recommandais, qu'ils se préparent pour chacun des cours en faisant les lectures conseillées, bref, qu'ils collaborent avec moi à leur réussite afin que nous soyons de véritables partenaires qui savent reconnaître et respecter leurs compétences et pouvoirs respectifs - tout cela en vain, bien trop souvent. N'obtenant pas les effets attendus chez mes étudiants, je ne me sentais pas efficace en tant qu'enseignant.

L'analyse réflexive pour surpasser mes limites professionnelles

Durant les cours que j'avais suivis lors de mes deux premières années à la maîtrise, j'avais déjà appris que l'analyse réflexive était un moyen pouvant aider à la mise en place et au maintien d'une structure de coopération, ce qui me permettrait de dépasser les limites de mon efficacité derrière lesquelles je me sentais confiné. Ne me suffisait-il pas alors de mettre en pratique ce que j'avais appris pour enfin me débarrasser de cette impression d'inefficacité? Si seulement c'était aussi simple.

Bien que j'eusse alors une certaine connaissance du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003), je ne l'avais mis en application qu'à une seule occasion et ça n'avait pas été de tout repos. Non seulement avais-je dû faire face à des aspects de ma personnalité avec lesquels j'étais plus ou moins à l'aise, mais il m'avait fallu y consacrer un temps considérable. Or, le temps est une denrée rare dans le monde de l'enseignement. Dans ce contexte, choisir un projet d'analyse réflexive pour ma maîtrise en éducation me semblait une bonne façon de m'obliger à prioriser une telle démarche. Conséquemment, je souhaitais devenir plus habile dans l'utilisation du modèle de St-Arnaud (2003) jusqu'à développer la capacité de m'en servir de manière efficiente tant rétrospectivement que dans le feu de l'action. Ceci me permettrait non seulement de mettre en place une structure de coopération, mais me permettrait aussi d'apporter dans l'immédiat les correctifs nécessaires à mon enseignement afin de maintenir une telle structure, ce qui rendrait mes interventions plus efficaces.

Problèmes constatés

À la lumière de ce que je viens d'écrire, on peut voir que j'étais principalement confronté à deux problèmes, c'est à dire :

- La relation que j'entretenais avec plusieurs de mes étudiants correspondait à une structure de service plutôt qu'à une structure de coopération, ce qui m'amenait à déployer de nombreux efforts sans obtenir les résultats escomptés.
- J'éprouvais de la difficulté à mettre en application les moyens d'analyse de mon vécu professionnel que j'avais découverts durant ma maîtrise.

Objectifs d'apprentissage

En fonction de la situation que j'ai décrite, j'ai établi un objectif général d'apprentissage :

- Adopter une démarche d'analyse réflexive selon l'approche de St-Arnaud (2003) afin de développer mes compétences relationnelles en vue d'une meilleure coopération avec mes étudiants et d'une plus grande efficacité dans le cadre de mon travail.

À partir de cet objectif général, j'ai énoncé deux objectifs spécifiques :

- Devenir habile dans l'utilisation du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) au point de pouvoir m'en servir pendant mes interventions afin d'établir et de maintenir une structure de coopération.
- Développer mes compétences relationnelles (plus spécifiquement les règles du partenariat et de la responsabilisation dont parle St-Arnaud, 2003) dans mon contexte de travail afin d'accroître mon efficacité.

L'atteinte de mon objectif général devait me permettre d'établir un véritable partenariat avec mes étudiants, partenariat dans lequel nous partagerions un but commun. Pour atteindre cet objectif général, j'avais à développer ma capacité à gérer le processus de communication dans mes rapports avec mes étudiants, je devais apprendre à varier les canaux de communication utilisés et il me fallait prendre conscience des limites de mon pouvoir afin de respecter celui de mes interlocuteurs, tout ceci dans le but d'amener mes étudiants à faire des choix éclairés et à s'engager librement.

Or, mon premier objectif spécifique visait justement le développement d'une capacité de réflexion dans l'action afin de pouvoir juger dans l'immédiat de ma capacité à mettre en place une structure de coopération. Mon deuxième objectif spécifique visait, quant à lui, à corriger ce que j'avais reconnu comme étant mes principales lacunes en ce qui concerne mes compétences relationnelles avec mes étudiants.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique sera l'occasion d'exposer les concepts sur lesquels s'appuie ma démarche d'analyse et de réflexion. J'y traiterai des idées d'Argyris et Schön, lesquels ont inspiré St-Arnaud dans l'élaboration de son approche priorisant l'utilisation de l'analyse réflexive dans la mise en place d'une structure relationnelle de coopération. Par la suite, j'élaborerai sur le modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) et le lien qu'il établit entre efficacité et coopération. Enfin, j'aborderai la « méthode » d'analyse réflexive de Bourassa, Serre et Ross (1999) ainsi que les concepts sur lesquels celle-ci s'appuie.

Argyris et Schön – L'efficacité professionnelle

Dans leur ouvrage *Théorie et pratique professionnelle – Comment en accroître l'efficacité* (1999), Chris Argyris et Donald Schön se sont intéressés au développement professionnel. Ils ont constaté que, dans leurs rapports avec leurs interlocuteurs, les professionnels sont souvent limités dans leur développement. Cette limite serait due à la trop grande importance accordée au savoir disciplinaire : celui-ci peut fort bien s'appliquer à des situations courantes, mais il ne saurait tenir compte de tous les aspects particuliers des relations humaines. En fait, pour dépasser cette limite, il est nécessaire de tirer profit de ses expériences en analysant celles-ci afin de mettre en lumière nos stratégies, mais aussi les principes sur lesquels s'appuient nos actions.

Théories de l'action

Selon Argyris et Schön (1999), les individus possèdent des modèles ou des schèmes mentaux en fonction desquels ils agissent, évaluent les actions qu'ils ont posées et planifient leurs actions à venir. Les auteurs nomment ces modèles « théories d'usage ». En fin de compte, elles sont autant de moyens d'obtenir ce que l'on veut. Les théories d'usage ont ceci de particulier qu'elles sont fortement intériorisées et généralement peu explicitées. On pourrait dire qu'elles résident, en quelque sorte, dans l'inconscient de l'individu. Elles s'appuient sur toute une série de postulats à propos de soi, des autres et de son environnement, ces postulats étant élaborés par le biais d'une analyse plus ou moins approfondie des conséquences de nos actions.

À ces théories d'usage s'ajoutent les « théories de référence ». Il s'agit des règles ou normes auxquelles adhère ouvertement un individu. On pourrait affirmer grossièrement que les théories de référence sont au *dire* ce que les théories d'usage sont au *faire*. Ainsi, si on demande à quelqu'un les raisons de telle action, il exprimera habituellement une théorie de référence, tandis que pour procéder à l'identification systématique des théories d'usage, il faudra avoir recours à une observation et une analyse minutieuses du comportement d'un individu.

Ces deux types de théories sont regroupés sous le vocable « théories de l'action ». Elles font le lien entre nos pensées et nos agissements. Ces théories de l'action ont toutes en commun de contribuer à maintenir, dans une certaine mesure, ce que les auteurs nomment les « variables régulatrices ». Ces variables régulatrices peu-

vent être, par exemple, les objectifs poursuivis par quelqu'un, les valeurs auxquelles il adhère ou ses croyances et autres convictions profondes.

Mais pourquoi utiliser un terme aussi formel que *théorie*? Les auteurs définissent les théories comme « des véhicules permettant d'expliquer, de prédire ou de contrôler » (Argyris et Schön, 1999, p. 53). On peut reconnaître à toute théorie des propriétés comme le fait d'être simple, générale et fondamentale. En ce sens, les théories de l'action ne méritent pas moins d'être ainsi désignées que la théorie de la relativité, par exemple. Elles permettent tout autant d'associer des effets observables à leurs causes. Elles sont les liens entre nos idées et nos actions.

Efficacité et inefficacité

Bien qu'une personne puisse agir d'une manière non conforme à ses théories de référence, il en va tout autrement de ses théories d'usage. En fait, il est possible d'ignorer soi-même ses propres théories d'usage. C'est généralement ce qui arrive lorsqu'il y a divergence entre une théorie de référence et une théorie d'usage. De cette divergence émane souvent une insatisfaction plus ou moins évidente, laquelle est un indice d'inefficacité.

Mais qu'entendent les auteurs par les mots « efficacité » et « inefficacité »? Tout d'abord, ceux-ci considèrent que *toute action est intentionnelle*. Dans tout acte réside la volonté de créer un effet, que ce soit sur soi ou sur son environnement physique et humain. Or, c'est précisément à ces relations de cause à effet que sont liées les théories de l'action, tel que mentionné auparavant. Conséquemment, on peut considérer qu'*une action est efficace lorsqu'elle produit l'effet attendu*. Au contraire, on peut re-

connaître l'inefficacité à l'obtention d'un effet inattendu ou indésirable en référence à une action posée dans une intention particulière.

C'est d'abord en prenant conscience des différences entre nos théories d'usage et nos théories de référence qu'on peut parvenir à une plus grande congruence entre ce que l'on dit et ce que l'on fait, cette congruence étant à la base de l'efficacité.

Modèle I et modèle II

À partir de nombreuses entrevues, Argyris et Schön (1999) ont constaté que les variables régulatrices à la base du comportement humain pouvaient être regroupées selon deux façons particulières de percevoir le monde qu'ils ont nommées « modèle I » et « modèle II ».

Essentiellement, le modèle I peut être associé aux structures les plus traditionnelles des organisations humaines. On y retrouve typiquement des variables régulatrices qui proscrivent l'expression des émotions et, plus particulièrement, celle des émotions négatives. La rationalité y est fortement valorisée. La compétition entre individus est omniprésente, car il devient alors impératif de gagner le plus souvent possible et d'éviter de perdre. Cette compétition contribue à entretenir une attitude défensive chez les membres de l'organisation.

Dans le modèle I, chacun tente – individuellement – de définir ses propres buts et prend les moyens qu'il faut pour les atteindre. Comme on peut le déduire, la notion de *contrôle* occupe une place centrale dans ce genre de structure : l'individu cherche à contrôler non seulement les gens qui l'entourent (que ce soit à son avantage personnel ou

encore pour éviter de susciter des émotions négatives, tant chez soi que chez les autres), mais aussi l'ensemble des situations dans lesquelles il se retrouve. Précisons que le fait de provoquer des émotions négatives chez les autres peut lui-même être la cause d'émotions négatives en son for intérieur. C'est pourquoi il peut sembler plus facile de ne pas provoquer ce genre d'émotions chez autrui. À vrai dire, il ne faut surtout pas y voir de l'altruisme. Enfin, comme l'expression des sentiments n'est pas valorisée dans les organisations relevant du modèle I, les opinions qu'ont les gens les uns des autres (par rapport à leurs intentions, par exemple) risquent fortement d'être modulées par de fausses impressions qu'il est alors difficile de mettre au jour.

Dans le cas du modèle II, un tout autre système de valeurs est préconisé. La connaissance y est valorisée, car celle-ci permet d'agir de manière éclairée. Le pouvoir y est partagé plutôt que centralisé comme c'est le cas dans le modèle I. Il en découle une plus grande ouverture et une collaboration accrue entre les individus afin que le plus grand nombre puisse bénéficier du savoir et des compétences de chacun. De plus, les objectifs à atteindre sont alors communs à plusieurs personnes et l'engagement de chacun repose sur une liberté de choix. Ce genre de structure favorise l'expression des idées et des émotions, ce qui contribue à la mise en lumière des théories de l'action des divers individus composant l'organisation.

Apprentissage et croissance

Grâce à ses caractéristiques particulières, le modèle II offre de meilleures opportunités d'apprentissage et de croissance véritables. En effet, le modèle I n'incite pas à la remise en question de ses valeurs régulatrices ou de ses théories d'usage (processus

que les auteurs nomment « boucle de rétroaction double »). Bien au contraire, ce genre de modèle amène l'individu à simplement envisager des stratégies alternatives lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il désire (processus que les auteurs identifient comme une « boucle de rétroaction simple ») plutôt que de tenter d'identifier les contradictions entre *ce qu'il dit vouloir* (ses théories de référence) et *ce qu'il veut vraiment* (ses théories d'usage). Bref, c'est à l'intérieur de structures assimilables au modèle II que l'individu peut réellement devenir plus efficace et cesser de tourner en rond en tentant vainement de concilier ses stratégies et les buts qu'il poursuit.

Transition du modèle I au modèle II

Argyris et Schön (1999) font remarquer que les gens sont généralement bien disposés à reconnaître les vertus du modèle II, allant même jusqu'à affirmer qu'ils adhèrent à ses valeurs sous-jacentes. Toutefois, un examen approfondi de leurs théories d'usage révèle souvent des variables régulatrices beaucoup plus conformes au modèle I. Comment alors peut-on faire la transition du modèle I au modèle II?

Il est essentiel que l'individu puisse prendre conscience de ses propres variables régulatrices, mais la simple expression de ce que l'on croit être ses variables régulatrices ne saurait suffire puisque, tel qu'affirmé précédemment, l'individu a souvent une connaissance fort erronée de ces variables. C'est pourquoi il faut procéder à l'analyse de ses expériences personnelles afin d'identifier plus nettement ses variables régulatrices. Cette analyse peut également servir à révéler les divergences entre ses théories d'usage et de référence, les incohérences entre ses variables régulatrices et ses actions, ainsi que les fausses impressions sur lesquelles sont basées ses opinions. C'est à partir de

l'insatisfaction éprouvée lors d'événements précis que l'existence de ces divergences et autres incohérences pourra être détectée. Cette prise de conscience pourra alors susciter une volonté de changement sans laquelle aucune transition ne serait envisageable, tout changement véritable reposant sur la nécessité d'un engagement libre.

L'analyse de ses propres comportements et la remise en question de ses variables régulatrices peut se faire à partir d'expériences antérieures ou de simulations (lors d'ateliers tels que ceux décrits par les auteurs, par exemple). De telles simulations peuvent d'ailleurs être des occasions de mise en application des stratégies liées au modèle II afin d'en rendre plus concrets et évidents les nombreux avantages. Du même coup, elles peuvent aussi avoir un impact positif sur la motivation d'une personne en processus de transition si elles lui donnent l'opportunité de vivre des succès.

À défaut de pouvoir effectuer de telles simulations, il faut s'en remettre à l'expérimentation sur le terrain avec tous les désavantages que cela représente : absence de rétroaction immédiate, pression contextuelle ramenant l'individu à ses « bonnes vieilles habitudes »... Mais, dans tous les cas, il est impératif de valider la pertinence de nouveaux comportements afin de pouvoir éventuellement intégrer les valeurs sur lesquelles ceux-ci reposent.

St-Arnaud – Relation de coopération et analyse réflexive

Le livre *L'interaction professionnelle – Efficacité et coopération* (2003) d'Yves St-Arnaud présente plusieurs concepts découlant, entre autres, des travaux de Chris Argyris et Donald Schön. Dans les pages qui suivent, j'exposerai les éléments qui m'ont

été utiles dans la mise en place d'une approche coopérative à l'aide de l'analyse réflexive.

Intentionnalité de l'action

S'inspirant d'Argyris et Schön, St-Arnaud (2003) affirme que *toute action est intentionnelle*. Autrement dit, toute action d'un intervenant (ou *acteur*) auprès d'un interlocuteur résulte d'une intention. Celle-ci est composée de trois éléments :

- le moyen ;
- l'effet visé chez l'interlocuteur ;
- le besoin de l'intervenant.

Le moyen correspond à l'application d'une stratégie afin de parvenir à un effet visé, c'est-à-dire un résultat qui doit être observable afin que puisse être confirmée son atteinte (l'auteur parle de « visée » pour décrire cet effet immédiat et observable recherché chez l'interlocuteur). Cette mise en œuvre d'un moyen pour parvenir à une visée implique l'existence d'un besoin chez l'intervenant, besoin dont ce dernier peut ne pas être pleinement conscient comme on le verra plus loin. Lors de l'intervention d'un intervenant auprès de son interlocuteur, toute action constitue un moyen de produire cet effet visé.

Efficacité extrinsèque et efficacité intrinsèque

St-Arnaud (2003) distingue deux types d'efficacité, à savoir l'*efficacité extrinsèque* et l'*efficacité intrinsèque*. Par efficacité extrinsèque, on entend l'aptitude à appliquer adéquatement un ensemble de moyens et techniques propres à une profession.

L'efficacité intrinsèque, quant à elle, est reliée à la capacité de produire un effet désiré chez son interlocuteur. Plus spécifiquement, on parle d'efficacité intrinsèque lorsque l'effet visé est obtenu immédiatement et sans effet secondaire indésirable. Cette efficacité est généralement révélée par un sentiment de satisfaction chez l'intervenant. Au contraire, le fait d'éprouver un sentiment d'insatisfaction à la suite d'une intervention peut être un indice révélant une incohérence entre l'effet visé et le résultat obtenu, ce qui constitue de l'inefficacité.

Causes de l'inefficacité

St-Arnaud (2003) utilise le terme *erreur* pour désigner la cause d'un écart entre l'effet attendu et l'effet observé à la suite d'une action posée par l'intervenant. Les erreurs menant à l'inefficacité d'un intervenant sont de trois types : il s'agit des erreurs techniques, de visée et d'aspiration.

Une erreur technique est liée au moyen utilisé. À titre d'exemple, si je m'adresse à un étudiant avec un niveau de langage inadéquat ou si je lui pose une question ambiguë, il est possible que je nuise à notre communication, ce qui constituerait une erreur technique. Les erreurs de visée, quant à elles, sont relatives au caractère irréaliste de l'effet espéré chez l'interlocuteur comme s'attendre à ce qu'un étudiant s'exprime lors d'une rencontre alors qu'il n'est manifestement pas à l'aise. Enfin, une erreur d'aspiration fait référence à un besoin personnel de l'intervenant. Ce pourrait être le cas si je tenais à me sentir respecté par un étudiant alors que celui-ci est en situation de crise et qu'il n'est manifestement pas en mesure de satisfaire mon besoin de considération.

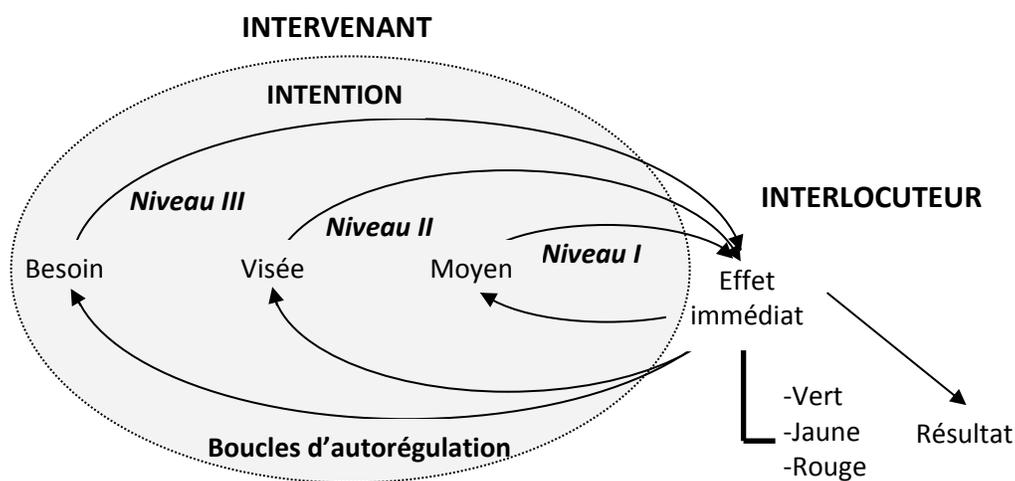
L'identification de son intention (exprimée sous forme d'effet *observable*) est nécessaire à la correction d'une erreur causant l'inefficacité d'une intervention. En effet, c'est en nommant clairement l'effet attendu chez son interlocuteur qu'on peut en venir à établir quelle erreur fut commise ce qui permet ensuite de tenter un changement de moyen, de visée ou même d'aspiration.

Théorie de référence et théorie d'usage

L'expression de son intention sous forme d'effet attendu immédiat et observable peut mener à la prise de conscience d'écarts entre ce qu'on dit vouloir et ce que l'on veut vraiment, ce qu'Argyris et Schön (1999) nomment respectivement théorie de référence et théorie d'usage, comme on l'a vu précédemment. Identifier clairement son intention permet de s'assurer que l'on agit consciemment plutôt que de se laisser mener par une volonté inconsciente.

Principe d'autorégulation

L'autorégulation est cette capacité de s'adapter en fonction de l'effet produit chez son interlocuteur, ce qui permet de corriger ses erreurs en reconnaissant ce que St-Arnaud (2003) désigne sous le vocable *escalade*. L'escalade est la succession d'au moins trois interventions ne produisant pas l'effet désiré. La reconnaissance de l'escalade est liée au *Test personnel d'efficacité* de St-Arnaud (2003) et à ce que celui-ci appelle les *boucles d'autorégulation*.



Adapté de St-Arnaud (2003)

Figure 1. Les boucles d'autorégulation

Pour reconnaître et éviter les situations d'escalade, St-Arnaud suggère de porter une partie de son attention sur les émotions ressenties suite à la mise en application d'un moyen lié à une visée et d'associer une couleur à chacune d'elles : vert dans le cas d'une émotion agréable, rouge pour une émotion déplaisante et jaune pour un vécu mixte. Ainsi, lorsqu'un vécu de « couleur rouge » survient, l'intervenant attentif pourra mettre en place une boucle d'autorégulation de niveau I.

De prime abord, on pourra vérifier s'il s'agit d'une erreur technique liée au moyen utilisé. Il s'agit, en fait, du type d'erreur le plus simple à corriger. Pour ce faire, l'intervenant tentera d'utiliser un autre moyen afin de voir s'il peut ainsi parvenir à ses fins. Si le changement de moyen ne permet pas d'obtenir l'effet escompté et qu'une troisième tentative s'avère tout aussi infructueuse, il faudra alors réaliser qu'on verse

dans l'escalade : le réalisme de la visée devra être remis en question et l'intervenant s'engagera alors dans une boucle d'autorégulation de niveau II.

Si, de la même manière, le changement de visée ne parvient pas à rendre l'action efficace en suscitant un vécu agréable et conduit encore à l'escalade, l'intervenant devra en venir à remettre en question ses propres besoins à l'intérieur d'une boucle d'autorégulation de niveau III.

Prendre conscience du caractère irréaliste de sa visée, on le comprendra, n'est pas aussi simple que de constater une erreur technique. C'est pourquoi il est pertinent de commencer par vérifier si l'écart entre l'effet attendu et l'effet obtenu est lié au moyen utilisé. Toutefois, il est encore plus difficile pour un intervenant de reconnaître que ses erreurs relèvent de ses aspirations. À défaut de pouvoir ajuster celles-ci, il devra accepter l'échec et surmonter une éventuelle frustration afin de passer à une intervention.

Structures relationnelles

La relation entre un intervenant et son (ou ses) interlocuteur (s) peut être associée à l'un ou l'autre des trois modèles de *structures relationnelles* (ou modèles de relations) que sont la structure de pression, la structure de service et la structure de coopération. Ce qui distingue principalement ces trois types de structures est l'identité de celui qui fixe le but de la rencontre. Dans les deux premiers cas, il s'agit respectivement de l'intervenant et de son interlocuteur seulement. Dans la structure de coopération, l'intervenant et son interlocuteur établissent conjointement le but visé.

Plus spécifiquement, une structure de pression est caractérisée par une influence s'exerçant principalement de l'intervenant vers l'interlocuteur. En effet, pour atteindre le but visé établi par l'intervenant, l'interlocuteur est sollicité : c'est lui qui doit faire quelque chose afin de satisfaire l'intervenant. On reconnaît ce genre de structure relationnelle dans les organisations plus traditionnelles comme l'armée, par exemple.

La structure de service, pour sa part, voit le rapport d'influence s'exercer de façon inverse : comme c'est l'interlocuteur qui fixe l'objectif de l'intervention, il appartient à l'intervenant d'agir afin que soit atteinte la visée, la responsabilité du succès reposant sur ses épaules. Typiquement, on peut reconnaître la structure de service dans la relation qu'entretiennent certains patients avec leur médecin, relation dans laquelle le médecin est sollicité afin de trouver une solution « clé en main » à un problème de santé.

La structure de coopération, quant à elle, est caractérisée par une influence mutuelle de l'intervenant et de l'interlocuteur. Comme le but visé est établi consensuellement par les partenaires, celui-ci a d'autant plus de chances d'être atteint que chacun concentre ses efforts à la réussite de la relation. C'est pourquoi on peut affirmer qu'une structure relationnelle de coopération favorise l'efficacité intrinsèque.

Mentionnons que la plupart des interactions commencent par une structure de service ou de pression et que la mise en place d'un but commun relève d'abord des compétences relationnelles de l'intervenant. Étant donné son rôle et ses connaissances, il est le mieux placé pour veiller à ainsi structurer la relation.

Structures de St-Arnaud vs Modèles d'Argyris et Schön

Un rapprochement intéressant peut être fait entre les structures relationnelles de St-Arnaud (2003) et les deux modèles d'Argyris et Schön (1999) évoqués précédemment. Ils ont en commun, entre autres, d'être articulés autour de buts à atteindre. Comme mentionné auparavant, le modèle I est caractérisé par la définition de buts propres à un individu. Or, les structures de pression et de service reposent justement sur de tels buts individuels respectivement définis par l'intervenant ou par l'interlocuteur. À l'opposé, le modèle II et la structure de coopération sont tous deux basés sur la détermination d'un but commun.

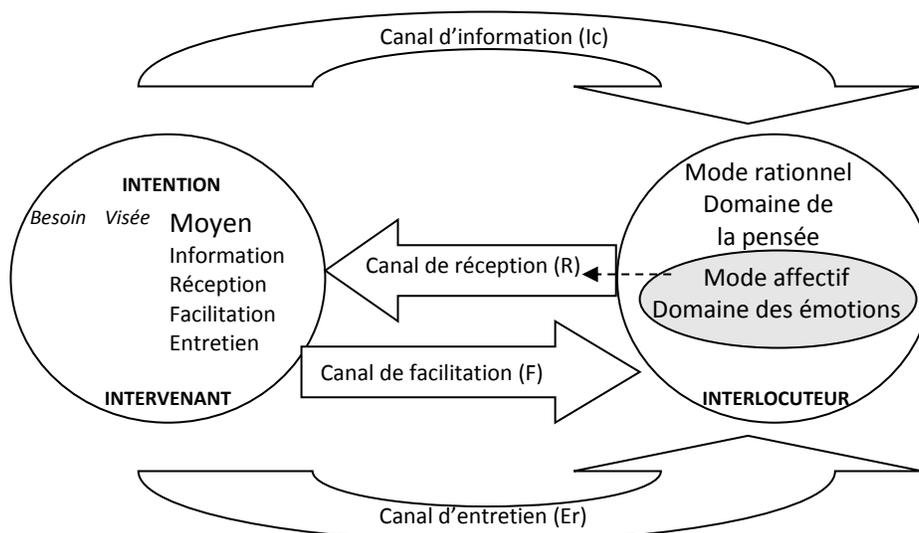
De plus, le modèle I est caractérisé par une quête d'un contrôle unilatéral dans une relation donnée. Ceci n'est pas sans rappeler les structures de service et de pression pour lesquelles l'influence se fait spécifiquement dans un sens, c'est-à-dire de l'interlocuteur vers l'acteur et de l'acteur vers l'interlocuteur, respectivement. Autrement dit, le pouvoir se situe principalement entre les mains de l'une des personnes faisant partie de la relation. Comparativement, le modèle II et la structure de coopération impliquent une influence mutuelle et une participation active de la part de chacun.

Tout compte fait, les structures de pression et de service de St-Arnaud (2003) semblent être des sous-catégories du modèle I d'Argyris et Schön (1999), alors que le modèle II apparaît comme l'archétype de la structure relationnelle de coopération.

Modèle de communication

Le modèle de communication de St-Arnaud (2003) illustré à la Figure 2 « représente la circulation de l'information entre un intervenant (ou « acteur ») et son inter-

locuteur » (St-Arnaud, 2003, p. 136). On peut voir que l'intervenant est caractérisé par son intention et qu'il est directement lié à son interlocuteur par les canaux de réception (manifestation non verbale de l'attitude d'accueil et d'écoute de l'intervenant) et de facilitation (comportement verbal suscitant l'expression de l'interlocuteur). À ces deux canaux s'ajoutent le canal d'information sur le contenu (transmission de contenu de l'intervenant vers l'interlocuteur) et le canal d'entretien de la relation (portant sur le processus de la relation lui-même).



Adapté de St-Arnaud (2003)

Figure 2. Le système de communication

Règles de St-Arnaud

Les cinq règles dont parle St-Arnaud (2003) sont cinq compétences relationnelles servant à gérer le processus (ou modèle) de communication afin d'assurer la mise en place et le maintien d'une structure de coopération. Plus spécifiquement, il s'agit de :

la règle du partenariat

Cette règle implique la recherche et l'établissement d'un objectif commun afin d'établir une structure de coopération et de travailler ensemble. Généralement, une telle structure de coopération n'est pas présente au départ dans la relation : on y retrouve plutôt une structure de pression (objectif établi par l'intervenant) ou une structure de service (objectif établi par l'interlocuteur). L'intervenant doit faire le nécessaire pour que lui et son interlocuteur partagent le même objectif afin que chacun s'engage activement dans la relation.

la règle de la concertation

Cette règle porte sur la gestion du processus de communication. Il appartient à l'intervenant de structurer l'intervention conjointement avec son interlocuteur et d'éliminer les obstacles à la communication. Pour ce faire, il doit expliquer le déroulement de la rencontre, s'assurer que l'objectif visé demeure le même pour lui et son interlocuteur durant toute la rencontre et demander l'accord de ce dernier quant à l'ensemble du processus.

la règle de l'alternance

Il est souhaitable que l'intervenant varie les canaux de communication en passant régulièrement de l'un à l'autre afin de susciter la rétroaction de l'interlocuteur. Une juste alternance dans l'utilisation des canaux de communication permet de s'attarder au pro-

cessus de communication (entretien de la relation), de transmettre à l'interlocuteur des informations sur l'objet de la rencontre (information sur le contenu), de solliciter de l'information de la part de l'interlocuteur (facilitation) et de s'assurer que l'intervenant témoigne de façon non verbale d'une attitude d'accueil à l'égard de son interlocuteur (réception). Ainsi, la règle de l'alternance contribue au maintien de la structure de coopération.

la règle de non-ingérence

La règle de non-ingérence porte sur la reconnaissance par l'intervenant des limites de son pouvoir et l'exclusion de toute ingérence qui présenterait comme définitive une opinion sur ce que chacun devrait penser, ressentir, décider ou faire. Elle implique la reconnaissance explicite et le respect des champs de compétences exclusifs de chacun afin d'amener l'interlocuteur à faire des choix libres et éclairés (ce qui touche à la règle de la responsabilisation).

la règle de la responsabilisation

L'application de cette règle contribue à ce que l'interlocuteur prenne ses responsabilités et en vienne à faire des choix personnels et éclairés pour tout ce qui relève de son champ de compétences. Il appartient à l'intervenant de s'assurer que son interlocuteur comprend bien l'analyse qui est faite de sa situation afin que celui-ci en vienne à faire des choix qui seront accompagnés d'un engagement véritable de sa part. C'est dans le respect de l'autonomie de chacun que pourra se maintenir une structure de coopération.

Le Test personnel d'efficacité de St-Arnaud (2003) permet de vérifier l'application de ces cinq règles.

Test personnel d'efficacité

Il s'agit d'un outil d'analyse réflexive permettant de s'approprier le principe d'autorégulation et de vérifier l'application des cinq règles de la coopération. L'utilisation de cet outil de façon rétrospective peut contribuer à ce qu'un intervenant en vienne à mieux moduler son agir professionnel durant ses interventions. Cet outil se veut donc, dans un premier temps, un moyen pour l'intervenant de réfléchir sur ses actions a posteriori, mais aussi, dans un deuxième temps, une façon de développer sa capacité à ajuster ses interventions en fonction de l'effet recherché (ou de sa visée).

Plus concrètement, le Test personnel d'efficacité est une retranscription des échanges ayant eu lieu lors d'une intervention insatisfaisante préalablement identifiée à partir du guide de description d'une intervention. Ce test amène l'intervenant à accorder une attention particulière à ses émotions, à son vécu intérieur. Pour chaque réplique (verbale ou non verbale) de son interlocuteur, l'intervenant doit catégoriser son ressenti à l'aide du code de couleur mentionné précédemment : vert pour une émotion agréable, rouge pour une émotion désagréable et jaune pour une émotion mixte. De plus, le test fait ressortir l'utilisation du décodage empathique et des divers canaux de communication.

Décodage empathique

Le décodage empathique est une activité mentale par laquelle l'intervenant tente de reconstituer ce que l'interlocuteur pense, ressent et veut à partir de son comportement verbal et non verbal. Les réactions de l'interlocuteur peuvent être regroupées selon quatre types d'informations, à savoir les *faits* tels qu'il les perçoit, ses *idées*, ses *réactions affectives* et ses *intentions*.

Les faits sont une expression de la réalité telle que perçue par l'interlocuteur. Ils sont liés aux informations reçues par l'interlocuteur via ses sens, son système nerveux. Les idées, pour leur part, sont le résultat de l'analyse de l'information reçue par les sens. Elles impliquent un raisonnement, une réflexion, un traitement cognitif alors que les émotions sont plutôt la conséquence du traitement affectif des informations perçues par les sens. Enfin, l'intention est l'expression d'un désir, d'une volonté, d'une motivation.

Il est utile pour l'intervenant d'avoir recours au décodage, car celui-ci permet non seulement d'analyser plus justement les réactions de son interlocuteur, mais aussi de retirer des informations plus abondantes et diversifiées de tout ce qui est transmis par ce dernier, que ce soit de manière verbale ou non verbale.

Bourassa, Serre et Ross – Expérience et apprentissage

Bruno Bourassa et Fernand Serre se sont intéressés aux savoirs qui sont le fruit de l'expérience. Ces connaissances guident souvent nos actions quotidiennes sans qu'on en prenne pleinement conscience. Dans le but de rendre conscients ces savoirs expérien-

tiels en vue d'une plus grande efficacité, les auteurs ont élaboré une méthode d'analyse réflexive qu'ils présentent dans l'ouvrage *Apprendre de son expérience* (1999). Le livre en question est complété par la description d'une mise en application de la méthode par Denis Ross dans son travail d'animateur-formateur en milieu carcéral.

Apprentissage dans et sur l'action

Dans le quatrième chapitre de leur ouvrage, Bourassa, Serre et Ross (1999) abordent les concepts d'apprentissage dans l'action et d'apprentissage sur l'action tels qu'élaborés par Argyris et Schön (1999). Essentiellement, le fait d'agir pour apprendre constitue de « l'apprentissage dans l'action ». Certaines actions posées peuvent n'avoir pour objet que de découvrir quelles en seront les conséquences, tandis que d'autres peuvent être faites dans un but précis. Il peut alors s'agir d'intervenir de manière à produire un certain résultat attendu dans un contexte donné à partir de ce que l'on connaît de cette situation, ou encore de tester la validité d'une hypothèse formulée précédemment en comparant les résultats obtenus avec la panoplie des résultats possibles (ce qui est typique de la recherche dite « positiviste »).

À ce premier type d'apprentissage s'ajoute celui effectué après coup, c'est-à-dire sur l'action. Cet apprentissage peut alors donner l'occasion d'apprendre non seulement sur les actions posées et leurs conséquences, mais aussi sur les variables régulatrices qui les guident. En fait, l'apprentissage par la réflexion sur l'action peut se faire selon ce qu'Argyris et Schön (1999) nomment « apprentissage par simple boucle » et « apprentissage par double boucle ». Dans le premier cas, seules les stratégies d'action

préalablement choisies sont évaluées en fonction de leurs conséquences. Pour ce qui est du deuxième cas, la réflexion y est étendue aux valeurs et aux croyances guidant l'action.

En situation de confrontation, les gens ont surtout tendance à faire appel à des stratégies d'apprentissage de simple boucle, ce qui occulte à leurs yeux les véritables raisons de leurs choix d'actions et rend difficile, voire impossible, l'identification des valeurs qui les gouvernent. C'est pourquoi ils ne seront généralement pas en mesure de lier leurs actions à leurs véritables valeurs ou variables régulatrices lorsque questionnés à ce sujet. Mais quand les individus sont correctement guidés, il leur devient possible d'analyser leurs actions et les conséquences qui en découlent de manière à enclencher un processus de réflexion et d'apprentissage de boucle double afin d'explicitier ces variables régulatrices.

Modèles d'action vs Schön et Argyris

À bien des égards, on retrouve plusieurs similitudes entre le concept de « modèles d'action » élaboré par Bourassa, Serre et Ross (1999), et les idées véhiculées par Argyris et Schön (1999) dans leur ouvrage susmentionné.

On peut définir les modèles d'action comme autant de moyens de parvenir à nos fins ou de réagir à ce qui nous arrive. Ces modèles sont le fruit de notre expérience et sont donc construits graduellement au fil du temps. Grâce à eux, il nous est possible d'interagir avec le monde qui nous entoure, de nous y adapter et d'apprendre de celui-ci.

Notre façon de recourir à ces modèles relève souvent de l'automatisme : c'est pourquoi il peut être difficile d'en prendre pleinement conscience. Or, toutes ces caractéristiques des modèles d'action peuvent tout autant s'appliquer aux théories d'usage abordées précédemment.

Les modèles d'action reposent sur des « représentations », c'est-à-dire des ensembles structurés d'opinions, d'attitudes, de croyances et de savoirs rattachés à une situation donnée. Grâce à ces représentations, il est possible de donner un sens à ce qui nous entoure et à ce qui se produit au cours de notre existence. Comme on peut le constater, ces représentations ne sont pas sans rappeler les variables régulatrices d'Argyris et Schön (1999). En agissant, n'est-il pas normal que chacun tente de maintenir l'organisation de ses représentations ou de ses variables régulatrices?

Tout comme Argyris et Schön (1999), Bourassa, Serre et Ross (1999) reconnaissent l'intentionnalité de toute action. C'est pourquoi l'intention fait partie intégrante de leur concept de modèle d'action. Mais il faut souligner que certaines intentions peuvent être ouvertement exprimées alors que d'autres demeurent inavouées, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Il est intéressant que les auteurs aient alors utilisé les expressions « intention professée » et « intention pratiquée » puisque ces deux qualificatifs peuvent être associés aux théories d'action d'Argyris et Schön (1999). En fait, je constate une grande similitude entre l'intention professée et les théories de référence.

On pourrait dire que les stratégies sont l'aboutissement du traitement d'information effectué lors de l'application des modèles d'action. Le mot stratégie me semble très judicieux, car, comme les auteurs l'indiquent, la dynamique des modèles d'action est orientée vers l'atteinte d'un but, la satisfaction de nos intentions et, ultimement, la confirmation de nos repères que sont nos croyances, valeurs... Bref, être stratégique, c'est avoir recours aux moyens qui nous semblent être les meilleurs afin de maximiser notre efficacité — et les émotions qui en découlent sont autant d'indices du succès ou de l'échec de ces stratégies.

Ainsi, je perçois de très nombreuses ressemblances entre les idées d'Argyris et Schön (1999), et celles de Bourassa, Serre et Ross (1999). Par contre, je trouve que ces derniers ont davantage structuré et détaillé leur concept de modèle d'action, de sorte que j'y vois un aspect plus pratique et moins abstrait. J'ai également l'impression que les idées d'Argyris et Schön (1999) reposent fondamentalement sur la dualité théorie d'usage/théorie professée, tandis que Bourassa, Serre et Ross (1999) s'intéressent davantage à l'ensemble des processus d'apprentissage et d'adaptation qui s'inscrivent dans les modèles d'action. Il importe toutefois de mentionner que ces derniers auteurs ne décrivent pas de structures organisationnelles comparables à celles des modèles I et II, bien qu'ils reconnaissent l'existence de modèles d'action propres à des groupes d'individus tels que ceux qui existent au sein de certaines professions, par exemple.

La « méthode » réflexive de Bourassa, Serre et Ross

La méthode présentée par Bourassa, Serre et Ross (1999) est surtout adaptée à une utilisation au sein de groupes restreints, bien que l'un de ses objectifs ultimes soit de fournir au praticien des moyens qui l'aideront à apprendre de manière autonome à partir de son expérience. La participation active des divers membres composant le groupe est une condition essentielle à l'application de cette méthode. Comme on le verra plus loin, c'est grâce à la rétroaction de tous (et non seulement des animateurs) que le praticien en quête de solutions à ses problèmes d'inefficacité pourra cheminer vers le succès.

Efficacité et inefficacité

Cette méthode repose sur la capacité de tout praticien d'apprendre à partir de son vécu, encore faut-il que celui-ci en ressente le besoin. Ce besoin se manifeste généralement sous la forme d'une quelconque insatisfaction, celle-ci résultant de l'inefficacité des actions du praticien. En termes simples, l'efficacité peut se définir comme le fait d'obtenir ce que l'on veut. C'est donc dire que l'inefficacité correspond à un écart entre l'intention et les conséquences de ses actions, le praticien étant la personne la mieux à même de juger de cette divergence. D'ailleurs, partant des idées de St-Arnaud, les auteurs identifient trois éléments faisant partie de toute intention : le choix d'une stratégie liée au contexte, le but de produire un effet sur soi et celui de produire un effet chez les autres.

Les auteurs distinguent trois types d'inefficacité, à savoir : 1) l'inefficacité liée à l'émotivité, 2) l'inefficacité liée au caractère irréaliste de ses intentions et 3)

l'inefficacité causée par une incohérence entre son intention professée et son intention pratiquée. Dans le premier cas, on parle d'un écart entre intention et stratégie, lequel résulte d'une émotion trop forte que l'individu n'arrive pas à maîtriser. Quant à elle, l'inefficacité de deuxième type découle d'une divergence entre l'intention du praticien et ce qui est vraiment faisable dans un contexte donné. Enfin, le troisième type d'inefficacité est le produit de l'inadéquation généralement inconsciente entre le choix de stratégie (relevant de l'intention professée) et les intentions réelles du praticien.

Dans tous les cas, la méthode dont il est ici question implique que l'individu prenne conscience de son inefficacité et soit ouvert à l'exploration de nouvelles pistes de solution pour s'en sortir plutôt que de fuir ou faire appel à des subterfuges. Bref, il faut être prêt à changer en profondeur, ce qui implique une réévaluation de sa façon de percevoir le monde. On le comprendra, ce type de changement ne saurait se produire spontanément et nécessite une réflexion très poussée.

Phase I : La réflexion

La méthode peut véritablement être mise en application à la suite du constat de son inefficacité que le praticien a pu faire au préalable. S'amorce alors une première phase qui consiste en une réflexion sur une situation particulière durant laquelle un problème s'est clairement manifesté. Il ne s'agit pas de réfléchir dans l'action et sur l'action, selon le vocabulaire d'Argyris et Schön (1999) que reprennent à leur tour Bourassa, Serre et Ross (1999), mais plutôt de réfléchir sur ses modèles d'action.

Réflexion sur ses modèles d'action

Les auteurs suggèrent deux approches, c'est-à-dire « l'approche logique » et « l'approche analogique ». Dans le premier cas, le côté rationnel des personnes est mis à contribution; on fait appel à leur capacité d'analyse logico-déductive. Pour l'analyse analogique, on privilégie l'imagination des personnes et leur capacité à effectuer des associations d'idées.

Pour amorcer la réflexion selon l'approche logique, Bourassa, Serre et Ross (1999) suggèrent l'utilisation d'un outil qu'ils ont mis au point, lequel permet de décrire les faits s'étant déroulés durant une intervention problématique. En complétant cette grille, le praticien doit consigner les propos échangés par chacun des intervenants lors de cette intervention. À ces informations très factuelles, le praticien est ensuite invité à ajouter les informations suivantes pour chacune de ses paroles ou actions : ses intentions, les émotions ressenties, l'interprétation qu'il se faisait alors de la situation et les croyances ou principes sur lesquels reposait son choix de paroles ou d'actions. C'est en échangeant avec le groupe que le praticien peut graduellement compléter cette grille, y apporter des précisions ou y effectuer des modifications afin de la rendre plus fidèle à la réalité.

La réflexion selon l'approche analogique, quant à elle, peut se faire par l'utilisation de métaphores dont le but est de susciter une perception différente des événements en en grossissant certains traits, d'une manière caricaturale. Ces métaphores, exprimées par les membres du groupe, correspondent à leur perception de la situation

problématique et du modèle d'action appliqué par le praticien. L'idée n'est évidemment pas de tourner la situation au ridicule, mais de donner l'occasion au praticien d'analyser avec une certaine distance ou sous un autre angle une intervention problématique. L'utilisation de l'approche analogique peut ici servir de complément à l'approche logique ou de substitut à cette dernière si elle s'avère infructueuse.

Peu importe l'approche employée, le but de cette réflexion demeure le même, à savoir amener l'individu à prendre conscience et à définir son modèle d'action. Car c'est en identifiant les éléments (représentation, intention et stratégie) de son modèle d'action déficient que l'individu sera plus à même d'envisager de nouvelles solutions à son problème.

Recadrage de la signification

Pour aider l'individu dans sa recherche de solutions originales, il peut s'avérer utile de travailler à ce que les auteurs appellent le recadrage de la signification, c'est-à-dire la redéfinition du contexte de la situation jugée problématique. Ici encore, l'approche logique et l'approche analogique constituent deux façons d'aborder la question. Dans le premier cas, les membres du groupe sont appelés à suggérer au praticien un autre point de vue quant à la situation tandis qu'avec l'approche analogique, la métaphore constitue une fois de plus un outil à privilégier.

Recadrage de la définition de la relation

La recherche de nouvelles solutions peut également se faire grâce à une prise de conscience du type de relation s'étant établie entre un praticien et son interlocuteur lors d'une intervention jugée inefficace. Les auteurs décrivent deux modèles relationnels généraux qu'ils nomment « modèle complémentaire » et « modèle symétrique ». Dans le premier cas, un individu occupe une position haute, c'est-à-dire qu'il détient le contrôle de la relation, alors que son interlocuteur est dans une position basse, ce qui implique une certaine volonté de se laisser guider par l'autre. Dans le modèle symétrique, chaque individu se comporte d'égal à égal avec l'autre et s'attribue autant de responsabilité quant au bon déroulement de la relation.

Le fait de reconnaître le modèle relationnel prédominant dans une situation d'inefficacité permet d'envisager une autre position dans la relation ou encore d'avoir recours à un autre modèle relationnel, ce qui peut tenir lieu de pistes de solution à investiguer. Les auteurs parlent alors de « recadrage de la définition de la relation ». Ici encore, il est possible d'user d'une approche logique (faisant appel à une analyse rationnelle de la situation problématique et à une recherche de solutions possibles) ou d'une approche analogique faisant appel à des techniques plus créatives comme la métaphore.

Phase II : L'expérimentation

Tout ce travail de réflexion sur son modèle d'action ne saurait être vraiment utile sans une phase d'expérimentation venant valider ou non les modifications que le praticien tente d'y apporter. Durant cette phase, on peut avoir recours à des simulations

se déroulant dans le cadre du travail de groupe effectué sous la supervision des animateurs et avec la collaboration de tous les membres. On peut également y aller par expérimentation dans le contexte réel. Dans tous les cas, l'objectif est alors de vérifier la pertinence des transformations à ses modèles d'action amorcées durant la phase de réflexion et, ainsi, de les enraciner véritablement.

Choix d'un modèle d'analyse réflexive – St-Arnaud vs. Bourassa, Serre et Ross

Durant mes lectures, j'avais constaté plusieurs ressemblances entre les idées évoquées par Yves St-Arnaud (2003) et celles présentées dans l'ouvrage de Bourassa, Serre et Ross (1999). Leurs méthodes respectives reposent toutes deux sur le concept d'inefficacité ainsi que sur la capacité des individus à réfléchir sur les causes de celle-ci et à tirer profit de leur expérience. Dans les deux cas, on propose l'utilisation de grilles d'analyse afin de mettre en lumière les divers éléments d'une intervention considérée inefficace.

Cependant, Bourassa, Serre et Ross (1999) ne se limitent pas à l'approche logico-déductive que constitue l'utilisation de pareilles grilles d'analyse. Ils font également appel aux perceptions plus instinctives de l'approche analogique, que ce soit à l'aide de métaphores ou d'autres moyens d'expression plus créatifs. De plus, Bourassa, Serre et Ross (1999) ne privilégient pas particulièrement un type de relation plutôt qu'un autre, chacun de leurs modèles généraux constituant des alternatives à des positions relationnelles liées à l'inefficacité. Tout au contraire, St-Arnaud (2003) fait clairement ressortir les avantages des relations fondées sur la coopération (lorsqu'il est possible d'adopter un tel modèle relationnel, bien entendu) et, par conséquent, il abonde dans le même sens

qu'Argyris et Schön (1999) avec leur modèle II. En fait, la méthode de Bourassa, Serre et Ross (1999) en est une qui se veut applicable dans tous les domaines de l'expérience humaine, tandis que celle de St-Arnaud (2003) me semble plus particulièrement adaptée aux relations professionnelles comme celles entre enseignant et élève ou médecin et patient, par exemple.

J'ai aussi remarqué que St-Arnaud (2003) s'attarde à définir plus longuement l'intention en recommandant d'essayer de formuler celle-ci sous la forme de visée ou comportement observable de l'interlocuteur. Chez Bourassa, Serre et Ross (1999), ce concept est plus vague, ce qui, me semble-t-il, rend plus difficile l'identification des causes d'une insatisfaction, indice d'inefficacité. De plus, ces auteurs envisagent de façon quelque peu différente les causes de l'inefficacité. Pour St-Arnaud (2003), celle-ci peut résulter de l'une ou l'autre des trois raisons précédemment décrites, à savoir : erreur de stratégie (ou emploi de moyens inappropriés), erreur de visée (quant à la possibilité de produire l'effet désiré) et erreur de motivation chez l'intervenant (en lien avec les besoins personnels de ce dernier). Pour leur part, Bourassa, Serre et Ross (1999) parlent plutôt de l'émotivité, d'une intention irréalisable et d'une divergence entre l'intention pratiquée et l'intention professée d'un intervenant. Je perçois des ressemblances entre l'erreur de visée et le fait d'avoir une intention irréalisable. Je crois également qu'on peut faire un rapprochement entre les émotions éprouvées par un individu et l'effet de ses besoins personnels sur la relation, mais la divergence entre l'intention pratiquée et l'intention professée me semble à la base de tous les types d'erreurs identifiés par St-

Arnaud (2003) et menant à l'inefficacité – ce qui va dans le même sens que ce qu'expriment d'Argyris et Schön (1999).

La méthode suggérée par St-Arnaud (2003) me paraît plus appropriée à une démarche individuelle. En effet, celle-ci peut fort bien être utilisée par un intervenant soucieux d'être plus efficace dans sa pratique sans que soit absolument nécessaire la rétroaction d'une tierce partie. Au contraire, Bourassa, Serre et Ross (1999) reconnaissent que l'application individuelle de leur méthode s'avère plutôt difficile et c'est pourquoi ils décrivent surtout des utilisations de celle-ci au sein de groupes.

En somme, j'ai choisi le modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003), car je concevais difficilement la possibilité d'entreprendre une démarche réflexive en partenariat avec d'autres intervenants et c'est d'abord dans le contexte de mes relations professionnelles que je ressentais un sentiment d'insatisfaction, symptôme d'inefficacité. De plus, j'appréciais la simplicité et le caractère rationnel du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003), des qualités qui sont plus en accord avec ma façon de penser. Ce modèle privilégie la coopération comme moyen pour devenir plus efficace, structure relationnelle que je souhaitais d'ailleurs mettre en place dans le cadre de mon enseignement. Il me faisait d'abord agir sur moi et non seulement sur mon environnement, car il reconnaît l'importance de l'intentionnalité dans l'identification des causes de l'inefficacité. De plus, le modèle de St-Arnaud (2003) implique l'utilisation d'un outil bien concret : le Test personnel d'efficacité. À toutes ces raisons s'ajoute ma connaissance antérieure du modèle à la suite du cours *Pratique réflexive et intervention professionnelle*. Grâce à elle, j'avais déjà une bonne idée du travail qui m'attendait durant ma maîtrise.

CHAPITRE III
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans les paragraphes qui suivent, je présente la démarche méthodologique que j'ai suivie pour cet essai. J'explique d'abord selon quels critères j'ai choisi les interventions analysées. Par la suite, je décris les outils employés pour la collecte de mes données, ceux-ci consistant principalement en une consignation des faits s'étant déroulés lors des interventions choisies. Enfin, je traite des outils et moyens que j'ai utilisés pour analyser lesdites interventions.

Nombre d'interventions analysées

J'ai choisi d'analyser cinq interventions insatisfaisantes en lien avec ma problématique. J'ai sélectionné des interventions se déroulant à divers moments durant un laps de temps relativement long, dont l'une datant même de l'époque où j'enseignais encore au secondaire. Je crois que l'analyse minutieuse de cinq interventions échelonnées dans le temps a suffi à mettre en évidence mon évolution tant au point de vue de ma capacité à utiliser le modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) qu'à mettre en place une structure relationnelle de coopération dans le cadre de mes cours, et plus spécifiquement à appliquer les règles du partenariat et de la responsabilisation.

Le fait de choisir une intervention remontant à mes dernières années d'enseignement au secondaire m'a permis de faire ressortir certaines des limites auxquelles j'étais déjà confronté à cette époque, ce qui montre bien que celles-ci étaient bien plus liées à moi en tant que professionnel qu'à mon contexte de travail. De plus, il était

intéressant d'analyser une intervention s'étant déroulée avant que je ne sois initié à la pratique réflexive et à la structure relationnelle de coopération, car j'ai pu ensuite comparer mes stratégies d'alors avec celles d'aujourd'hui et mettre en évidence mes apprentissages.

J'ai pris soin de sélectionner des interventions qui ont suscité chez moi une insatisfaction que je ne parvenais pas à rationaliser avant d'en faire une analyse approfondie. En fait, celles-ci ont provoqué en moi un trouble relativement intense accompagné d'un sentiment de déception et d'incohérence. Après ces interventions, j'en venais souvent à douter de mes compétences en tant qu'enseignant, ce qui renforçait mon malaise. Je peux maintenant affirmer que l'analyse de ces interventions m'a aidé à comprendre les causes de mon inefficacité à ces moments-là et, par le fait même, à d'autres occasions.

Collecte des données

La collecte de mes données s'est faite principalement à l'aide de deux outils : le *Guide de description d'une intervention* et la *Description d'une interaction*. Ceux-ci constituent la base du travail d'analyse décrit subséquemment. J'ai complété la collecte de mes données en rédigeant de façon continue un journal de mes apprentissages, lequel m'a permis de prendre conscience de ma progression dans l'application du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) et dans la mise en place d'une structure relationnelle de coopération avec mes étudiants.

Guide de description d'une intervention

Le Guide de description d'une intervention (voir appendice A), développé par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau (2008), prend la forme d'un questionnaire permettant d'identifier et de commencer l'analyse d'une intervention ayant été insatisfaisante. En se remémorant le déroulement d'une intervention insatisfaisante, l'intervenant est amené à réfléchir au contexte dans lequel celle-ci s'est déroulée ainsi qu'à la nature de l'insatisfaction éprouvée. De plus, en répondant aux questions du Guide, l'intervenant en vient à considérer son intention initiale en élaborant sur la manière idéale dont les choses auraient pu se dérouler, ainsi que sur les raisons ayant motivé à la fois son intention et les stratégies employées. La dernière partie du Guide nécessite que les trois premières colonnes du tableau de Description d'une interaction (voir Annexe B) soient remplies afin que l'intervenant puisse commencer l'identification de ses postulats relatifs à une intervention jugée efficace.

Cette première étape dans l'analyse d'une intervention m'apparaît essentielle. Non seulement permet-elle de valider la perception qu'on peut avoir d'une intervention insatisfaisante, mais elle permet aussi de faire ressortir ses présupposés en ce qui concerne une intervention efficace. Ultimement, cette démarche donnera l'opportunité à l'intervenant de reformuler ses théories professées après l'analyse de son intervention insatisfaisante de manière à les rendre plus conformes à ses théories pratiquées et à ses aspirations en tant que professionnel (en vue de développer, par exemple, une approche coopérative avec ses interlocuteurs).

Description d'une interaction

Le tableau de Description d'une interaction (voir Appendice B), élaboré par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau (2008), est une adaptation de la première version du Test personnel d'efficacité de St-Arnaud datant de 1995 qui permet de s'approprier le principe d'autorégulation et, par la suite, d'analyser l'application des règles de la coopération dont, entre autres, la règle du partenariat et la règle de la responsabilisation. Utilisé de façon rétrospective, cet outil peut contribuer à ce qu'un intervenant en vienne à mieux moduler son agir professionnel durant ses interventions puisqu'il contribue à développer l'habitude d'analyser ce qui se passe durant une intervention et à reconnaître, entre autres, les situations d'escalade au moment où elles surviennent. Ce faisant, l'outil en question peut aider un intervenant à devenir plus efficace.

La principale différence entre le tableau de Description d'une interaction de Chevrier et Charbonneau (2008) et le Test personnel d'efficacité de St-Arnaud (2003) est la présence d'un espace réservé à l'expression du vécu intérieur et du ressenti de l'intervenant. Pour ma part, l'avantage de cette différence s'est révélé lorsque j'ai voulu identifier et distinguer mes théories professées et mes théories pratiquées. En effet, le fait de relater en toute honnêteté ce que j'ai pensé et ressenti au cours d'une intervention insatisfaisante m'a permis de mettre en évidence ce qui, tant chez moi que chez mon interlocuteur, provoquait mon déplaisir, en plus de révéler mes intentions véritables et ce qui les animait.

Plus précisément, la Description d'une interaction est une retranscription des échanges ayant eu lieu lors d'une intervention insatisfaisante préalablement identifiée à

partir du Guide de description d'une intervention. La Description d'une interaction amène l'intervenant à accorder une attention particulière à ses émotions, à son vécu intérieur. Pour chaque réplique verbale ou non verbale de son interlocuteur, l'intervenant doit coder son ressenti à l'aide d'un code de couleur : vert pour une émotion agréable, rouge pour une émotion désagréable et jaune pour une émotion mixte. De plus, la Description d'une interaction met à profit l'utilisation du décodage empathique qui consiste en la reconstitution de ce que l'interlocuteur pense, ressent et désire à partir de son comportement verbal et non verbal afin d'en retirer un maximum d'informations. Ajoutons que l'emploi du tableau de Description d'une interaction implique l'identification des canaux de communication utilisés par l'intervenant, ce qui permet de juger de l'usage que celui-ci fait de ces divers canaux durant ses interventions et du respect – ou non – de la règle de l'alternance précédemment définie.

Journal de mes apprentissages

À partir de la deuxième intervention analysée, j'ai commencé la rédaction d'un journal de mes apprentissages (voir Appendice C). J'y ai consigné mes bons coups en tant que praticien réflexif en devenir, mais aussi mes erreurs et tout ce que celles-ci m'ont permis d'apprendre sur moi et sur le défi que représente l'application de la démarche d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) et la mise en place d'une structure relationnelle de coopération dans le contexte de mon enseignement.

Plus précisément, j'ai séparé en deux colonnes les pages de ce journal. D'un côté, j'ai noté mes observations liées à mon statut d'apprenant et, de l'autre, j'ai inscrit mes réflexions à titre d'enseignant. En remplissant de façon régulière mon journal des

apprentissages, j'ai pu garder la trace des constats et des révélations qui ont ponctué mon quotidien tout au long de ma maîtrise.

Analyse des données

Pour effectuer l'analyse de chacune des interventions insatisfaisantes que j'ai identifiées, j'ai d'abord recouru aux deux parties du Guide d'analyse d'une intervention (voir Appendice D) de Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau (2008, 2009). Celui-ci m'a permis d'examiner mon application du principe de l'autorégulation consciente et des cinq règles du modèle relationnel de coopération de St-Arnaud (2003). Par la suite, j'ai effectué un croisement des analyses de chacune de mes interventions afin d'en identifier les éléments communs et vérifier l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage.

Guide d'analyse d'une intervention

Le Guide d'analyse d'une intervention comporte une série de questions se divisant en deux grandes parties. Pour répondre à ces questions, j'ai eu recours au tableau de Description d'une interaction dûment rempli.

La première partie de ce Guide est une évaluation intrinsèque de l'application du principe d'autorégulation durant l'intervention analysée. Elle fait ressortir dans quelle mesure un intervenant a été en mesure d'évaluer de façon continue les réactions de son interlocuteur en fonction de sa propre intention et, au besoin, de modifier cette dernière en regard de l'un ou l'autre de ses éléments que sont la technique, la visée ou l'aspiration. Autrement dit, cette première partie du Guide d'analyse d'une intervention permet de juger de la capacité d'un intervenant à corriger ses erreurs au moment même où il les commet.

La deuxième partie, quant à elle, s'intéresse à la mise en place par l'intervenant d'une structure relationnelle de coopération et au maintien de celle-ci. En répondant à diverses questions de réflexion et d'analyse, l'intervenant peut évaluer de façon détaillée son application de chacune des cinq règles de la coopération. De plus, l'intervenant peut aussi identifier quels sont les obstacles qui ont pu nuire à l'établissement d'une relation de coopération avec son interlocuteur.

Bref, le Guide d'analyse d'une intervention est un outil qui contribue à la compréhension des causes de l'inefficacité lors d'une intervention s'étant révélée insatisfaisante. En le complétant à partir du tableau de Description d'une interaction préalablement rempli, il permet d'envisager une meilleure application du principe d'autorégulation et des règles de la coopération et, du même coup, une plus grande efficacité lors d'interventions subséquentes.

Croisement de mes analyses

Le croisement de mes analyses a été effectué dans le but d'en faire ressortir mes apprentissages et de valider l'atteinte de mes objectifs. Ce croisement ne s'est pas fait à partir d'un outil particulier : j'ai plutôt repris mes cinq analyses et j'ai effectué une synthèse de celles-ci au regard des objectifs d'apprentissage que je m'étais initialement fixés. C'est ici que j'ai également mis à profit tout ce que j'avais consigné dans mon journal de mes apprentissages afin de voir à quel point j'avais atteint chacun de mes objectifs spécifiques.

Bilan de mes apprentissages

Le bilan de mes apprentissages comporte plusieurs éléments. Outre un retour sur mes apprentissages relatifs à l'analyse réflexive et à la structure relationnelle de coopération ainsi qu'une critique du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003), j'y ai traité de ce que j'ai découvert sur moi en me penchant sur mes théories professées et mes théories pratiquées. Pour ce faire, durant le choix et l'analyse de chacune mes interventions insatisfaisantes à l'aide du Guide de description d'une intervention et du Guide d'analyse d'une intervention, j'ai rempli le Tableau d'identification de mes postulats (voir Appendice D). Ainsi, on peut trouver un tel tableau à la fin de chacune de mes cinq interventions analysées (voir Appendices F à J inclusivement).

Tableau d'identification de mes postulats

Le Tableau d'identification de mes postulats, proposé par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau (2008), met en parallèle mes théories de référence (ou *théories professées*) et mes théories pratiquées, lesquelles ont toutes été mises en évidence lors de l'analyse de mes interventions insatisfaisantes. C'est en distinguant ce que je croyais vouloir (mes théories professées) de ce que je voulais vraiment (mes théories pratiquées) que j'ai pu faire ressortir les incohérences entre ce que je faisais et ce que je disais vouloir faire. L'analyse de mes interventions et la confrontation de mes théories professées et pratiquées m'ont amené à reformuler les premières de façon à les rendre plus cohérentes avec ce que je suis aujourd'hui en tant que professionnel de l'éducation. Ces *théories professées suite à l'analyse de chacune de mes interventions* se trouvent dans la colonne de droite de chaque Tableau d'identification de mes postulats que j'ai rempli.

Rencontres individuelles avec mon tuteur

Bien que j'aie d'abord fait individuellement l'analyse de mes cinq interventions et que j'en aie retiré des apprentissages souvent troublants sur moi-même, ce travail n'aurait pu être tout à fait complet sans l'apport de mon tuteur. En effet, après avoir complété chacune de mes analyses, j'ai transmis une première ébauche de mon travail de réflexion à mon tuteur afin qu'il en prenne connaissance. Ensuite, nous nous sommes rencontrés afin de discuter ensemble du contenu des divers outils auxquels j'avais recouru.

Lors de ces rencontres, mon tuteur m'a aidé à mieux comprendre certains concepts liés à l'analyse réflexive et la relation de coopération. Il m'a amené à approfondir mon analyse et à envisager sous un autre angle ce que mes données pouvaient révéler quant à mes postulats. Je l'avoue, je suis souvent sorti fort troublé de ces rencontres de par l'intensité de l'introspection qu'elles suscitaient. Je me sentais confronté à ma propre réalité sans possibilité d'en faire fi. Néanmoins, ces rencontres m'ont permis de bénéficier pleinement de tous mes efforts investis dans ma maîtrise et ont grandement contribué à développer mon intérêt pour la pratique réflexive.

Limites de mon essai réflexif

Cet essai réflexif se voulait surtout et avant tout une réponse à mon besoin de croissance professionnelle. Je voulais m'en servir pour dépasser mes limites en tant qu'enseignant, et ce de deux manières : tout d'abord, en développant une conscience accrue de ma pratique et des principes qui l'animent puis, dans un deuxième temps, en mettant en place une structure relationnelle de coopération avec mes étudiants, le tout me permettant d'aspirer à une plus grande efficacité comme intervenant.

Pour ce faire, je me suis limité à l'utilisation d'un seul modèle d'analyse réflexive : celui de St-Arnaud (2003). J'y ai vu un outil bien adapté à mes besoins, à savoir l'identification de mes postulats et l'ajustement de ceux-ci à mes aspirations professionnelles afin de parvenir à une plus grande cohérence.

St-Arnaud (2003) décrit ce qu'il appelle les « cinq règles de la coopération ». Celles-ci se veulent une façon simple et pratique de se remémorer les conditions nécessaires à la mise en place et au maintien d'une structure relationnelle de coopération. Bien qu'elles soient interreliées et indissociables les unes des autres, je me suis plus particulièrement concentré sur deux de ces cinq règles, à savoir la règle du partenariat et la règle de la responsabilisation. J'ai fait ce choix car l'insatisfaction que j'éprouvais au moment de commencer ma maîtrise me semblait directement liée à celles-ci. En fait, ces deux règles m'apparaissaient comme des faiblesses affectant plus spécifiquement ma pratique.

Durant ma maîtrise, je n'ai pas cherché à évaluer des objectifs d'intervention auprès de mes étudiants, mais plutôt des changements chez moi-même en tant qu'enseignant. C'est donc dire que j'ai réalisé qu'il me fallait travailler sur moi-même pour élever ma pratique à un niveau supérieur et que l'insatisfaction que je ressentais depuis un certain temps perdurerait si je m'acharnais à considérer mes étudiants comme étant fondamentalement à l'origine de mes problèmes.

Bien que j'aie affirmé à quelques reprises que mon essai aurait probablement des retombées positives sur de nombreuses sphères de mon existence, il demeure qu'elle ne touche spécifiquement qu'à mon travail d'enseignant. C'est donc dire que mon essai

porte uniquement sur ma vie professionnelle, qu'il ne s'agit pas d'une thérapie et qu'il m'appartient de poursuivre autrement les découvertes que j'ai pu faire sur ma propre personne grâce à d'autres moyens plus pertinents.

CHAPITRE IV
ANALYSE CRITIQUE

Je me suis lancé dans ma maîtrise avec la volonté de me développer professionnellement, d'améliorer ma pratique et de raviver cette passion qui m'habitait durant les premières années de ma carrière. Je voulais comprendre et dépasser les limites qui étaient alors devenues les miennes. Pour ce faire, j'ai voulu mettre en place un autre modèle relationnel avec mes étudiants : celui de la coopération. J'y voyais la possibilité d'une efficacité accrue et d'une plus grande satisfaction.

Pour m'aider dans ma tâche, je me suis servi du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003). J'ai tenté d'en faire un instrument me permettant non seulement de prendre conscience de ce que je fais, mais surtout de qui je suis en tant qu'enseignant. J'envisageais que cette prise de conscience pourrait être la première étape vers un changement de paradigmes, lequel aurait des répercussions non seulement sur ma vie professionnelle, mais aussi sur ma vie personnelle.

Suis-je parvenu à mes fins? Ai-je atteint les objectifs d'apprentissage que je m'étais initialement fixés? Pour y répondre, je vais reprendre chacun de mes objectifs spécifiques et j'établirai quels sont les éléments qui en constituent des manifestations concrètes. Par la suite, je rechercherai la présence de ces éléments dans les cinq dialogues analysés à l'aide du Guide d'analyse d'une intervention et je tenterai de voir comment j'ai évolué en tant que praticien réflexif au regard de chacun d'entre eux.

Objectif spécifique 1

« Devenir habile dans l'utilisation du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) au point de pouvoir m'en servir pendant mes interventions afin d'établir et de maintenir une structure de coopération. »

Selon moi, l'atteinte de ce premier objectif spécifique devrait se manifester par ma capacité à formuler mon intention sous forme de visée, par un comportement cohérent avec ma visée (ce qui implique la reconnaissance de mes erreurs de technique, de visée et de motivation), par l'accord entre mes théories d'usage et de référence, ainsi que par mon habileté à appliquer les boucles d'autorégulation.

Formulation de mon intention sous forme de visée

St-Arnaud (2003) souligne la nécessité pour un intervenant de savoir formuler son intention sous forme de visée afin de pouvoir faire usage du Test personnel d'efficacité. En exprimant son intention en tant que comportement de l'interlocuteur qui soit immédiat et observable, il est alors possible pour l'intervenant de déterminer s'il a atteint son objectif et, ainsi, de juger de son efficacité personnelle.

D'une intervention à l'autre, je constate une évolution dans ma façon de formuler mon intention. En analysant ma première intervention, j'ai observé que mon intention touchait exclusivement à ce que je voulais faire personnellement en tant qu'enseignant et à ce que je souhaitais ressentir à ce moment-là. En effet, je disais vouloir « aider » mon interlocuteur et « avoir l'impression que mon autorité n'était pas remise en question ».

Rien dans tout ceci ne traduisait un comportement particulier de mon interlocuteur ni ne permettait de vérifier immédiatement le succès de mon intervention.

J'ai observé des lacunes semblables dans ma tentative de formuler mon intention sous forme de visée lors de ma deuxième intervention puisque je souhaitais que mon interlocutrice comprenne mes décisions et les accepte, ce qui, ainsi décrit, ne constitue pas un comportement observable. De plus, mon intention renfermait encore une fois l'expression d'un besoin qui m'était propre, c'est-à-dire me faire respecter par mon interlocutrice.

Ma troisième intervention analysée, quant à elle, démontre une progression dans ma capacité à formuler mon intention sous forme de visée, car j'y mentionne d'abord un comportement de mon interlocuteur (qu'il exprime son point de vue). Il en va de même pour le deuxième élément de mon intention (trouver ensemble des pistes de solution) qui, encore là, implique la participation active de mon interlocuteur. Cependant, deux éléments m'indiquent que la formulation de mon intention sous forme de visée n'était pas tout à fait maîtrisée. Premièrement, je dis souhaiter que mon interlocuteur s'exprime *honnêtement* et, deuxièmement, je mentionne mon désir de « passer des moments plus agréables en classe » avec mon interlocuteur. Pour ce qui est du premier élément, il est très difficile de vérifier l'honnêteté de mon interlocuteur. D'ailleurs, j'ai réalisé qu'il est pour le moins contradictoire de mettre en doute l'honnêteté de mon interlocuteur tout en souhaitant établir avec lui une relation de coopération. En ce qui concerne le deuxième élément évoqué, il s'agit de la manifestation d'un désir à long terme

qui ne saurait être vérifiable lors de cette intervention — ce que St-Arnaud (2003) qualifie de « vision presbyte ».

L'analyse de ma quatrième intervention a confirmé ma progression quant à ma capacité d'exprimer mon intention sous forme de visée, mais a aussi révélé des lacunes auxquelles je ne m'attendais pas. Certes, le fait que « mes étudiants prennent la parole » constitue bel et bien un comportement immédiat et observable, mais m'attendre à ce *qu'ils constatent d'eux-mêmes les avantages d'une bonne participation* n'indique aucunement comment pourrait se manifester une telle prise de conscience de leur part. C'est donc dire que la formulation de mon intention laissait encore place à l'amélioration.

L'intention liée à ma cinquième intervention analysée révèle, quant à elle, une formulation plus adéquate en termes de visée. En effet, j'y mentionne que, pour me satisfaire, mes étudiants devaient suggérer des façons de réaménager le cours et, qu'ainsi, ils participeraient à la gestion du cours. Ce comportement étant observable dans l'immédiat, il m'était donc facile de vérifier l'atteinte ou non de mon objectif.

Ainsi, je perçois une progression dans ma capacité à formuler mon intention sous forme de visée. Néanmoins, il demeure difficile de toujours formuler mes intentions de telle manière. Plutôt que de toujours prendre le temps de formuler celles-ci à priori, il m'arrive de me demander quelle est ma visée lorsque j'éprouve une insatisfaction durant mes relations avec mes étudiants. Il m'est alors possible de mieux saisir la

nature de mes insatisfactions et de mettre en place l'une ou l'autre des boucles d'autorégulation.

Cohérence de mon comportement avec ma visée

En révisant l'analyse que j'ai faite de mes cinq interventions, je constate des incohérences entre ce que je fais et l'effet que je souhaite produire. La reconnaissance de mes « erreurs » — pour reprendre le terme de St-Arnaud (2003) — et, surtout, ma capacité à distinguer si elles sont liées aux moyens que j'utilise, au caractère irréaliste de mes intentions ou encore à un besoin personnel m'apparaissent comme primordiales afin de pouvoir mettre en place des boucles d'autorégulation appropriées lors de mes interventions.

Mes insatisfactions ne sont pas majoritairement liées à des erreurs techniques ou de stratégie, bien que je sois conscient d'avoir commis de telles erreurs durant les interventions analysées. Par exemple, durant ma première intervention, le fait de mettre la main sur l'épaule de mon étudiant et de le forcer à se tourner vers moi constitue une erreur technique pour le moins exceptionnelle durant ma carrière puisque je me suis toujours imposé de ne pas toucher à un étudiant de quelque manière que ce soit. On peut aussi voir une erreur technique dans ma dernière réplique lors de ma deuxième intervention (« Si t'es pas contente, demande donc à ton père de m'écrire, OK? ») puisqu'il s'agit d'une parole inappropriée de ma part visant avant tout à couper court à la conversation. Cependant, cette réplique constitue surtout un indice d'un besoin personnel insatisfait : celui de me faire respecter et d'avoir le dernier mot.

Au fil du temps, la fréquence et l'ampleur de mes erreurs de stratégie se sont amenuisées. En effet, durant mes interventions remontant à un passé plus lointain, il me suffisait habituellement de commencer une rencontre en ayant la volonté d'échanger avec mon interlocuteur, de dialoguer avec l'autre pour être convaincu que ma stratégie était nécessairement la bonne sans voir plus loin. Jamais il ne me serait venu à l'esprit que mon interlocuteur n'était pas nécessairement disposé à entrer en dialogue avec moi. C'est ce dont je me suis plus particulièrement aperçu en analysant ma première intervention. Je me rappelle qu'à cette occasion, j'espérais vraiment que mon interlocuteur s'exprime librement, qu'il me parle de son vécu et de son ressenti comme si, soudainement, l'étudiant renfrogné qui ne collaborait que très rarement allait s'ouvrir à moi. Quelle belle naïveté de ma part! Quelques années plus tard, lors de ma troisième intervention analysée, je note qu'une inconscience semblable m'habitait : j'espérais que mon étudiant partage ses états d'âme sans aucun préalable, qu'il me dise ouvertement et immédiatement tout ce que je lui demanderais. Ce n'était pas très réaliste, c'est le moins qu'on puisse dire. Aujourd'hui, j'accorde plus d'attention aux stratégies que j'utilise et j'essaie d'adapter celles-ci à mes interlocuteurs ainsi qu'aux situations en ce qu'elles ont de particulier. Je ne crois plus que le dialogue soit une recette miracle à laquelle il suffit de recourir en toute circonstance et de n'importe quelle manière.

Certaines de mes erreurs de visée me semblent quelque peu entremêlées avec mes erreurs de stratégie : durant mes première et troisième interventions, mon choix de stratégie, bien que vaguement élaboré (essentiellement : *dialoguer*), était associé à ma

visée (impliquant le fait que mon interlocuteur me communique quelque chose). Tel que je l'affirmais plus tôt, je n'avais pas envisagé le caractère irréaliste de mes attentes en ces deux occasions. Il en va un peu de même avec ma deuxième intervention puisqu'il n'était vraiment pas réaliste que mon interlocutrice soit d'accord avec moi, encore moins qu'elle me le dise, et mon comportement, bien qu'assez conciliant au début de notre rencontre, a ultimement contribué à l'esprit de confrontation qui a régné par la suite. Fort heureusement, je constate une plus grande cohérence entre mon comportement et mes visées lors des deux dernières interventions analysées. Certes, ma visée était quelque peu irréaliste lors de ma quatrième intervention, mais rien dans mon comportement ne constituait un obstacle à l'atteinte de mon objectif.

À la lumière de l'ensemble des interventions analysées, la prépondérance de mes erreurs d'aspiration constitue, pour moi, un constat plutôt navrant. Mentionnons ce besoin viscéral de me sentir respecté : je n'avais jamais réalisé auparavant à quel point celui-ci me nuisait durant certaines de mes interventions et me rendait inefficace comme enseignant. C'est ce besoin de respect qui m'a fait hausser le ton durant ma première intervention, c'est lui qui a amplifié mon déplaisir menant à l'escalade lors de ma deuxième intervention. C'est encore lui qui, au fond, m'a amené à intervenir auprès de mon étudiant lors de ma troisième intervention analysée : si je n'avais pas éprouvé aussi vivement ce besoin, je n'aurais probablement pas accordé tant d'importance à l'attitude et au comportement de mon étudiant, peut-être même qu'un simple commentaire de ma

part aurait pu mettre un frein à ce qui me déplaisait dans ses agissements durant les cours précédents.

À vrai dire, je ne sais pas ce que dissimule ce besoin démesuré de me sentir respecté par mes étudiants. Ce que je sais, par contre, c'est que je suis désormais capable de penser à la portée de ce besoin lorsque j'interviens auprès de mes étudiants, que je suis en mesure de le prendre en considération et, ainsi, de nuancer ma perception des faits. Étant conscient du vif déplaisir que j'éprouve tout spécialement lorsque ce besoin est heurté chez moi, je tente de voir dans quelle mesure celui-ci a à voir dans l'insatisfaction que je ressens parfois en tant qu'enseignant. Ainsi, j'arrive peu à peu à mettre de côté ce besoin de me sentir respecté puisque j'en conçois mieux l'importance disproportionnée que je lui ai accordée au fil des ans.

Accord entre mes théories d'usage et de référence

Je me rends compte que mes comportements sont parfois teintés par des besoins personnels, lesquels sont révélateurs de certaines de mes théories d'usage. Il suffit de consulter mes quelques interventions analysées pour en avoir la preuve. Pour être franc, il m'a été difficile de reconnaître que mon besoin de me faire respecter prenait souvent le dessus sur mon désir d'aider mon interlocuteur durant mes deux premières interventions. Cet écart entre ma théorie de référence (*il est important d'aider mon interlocuteur*) et ma théorie d'usage (*il est primordial que je me sente respecté par mon interlocuteur*) a pu contribuer à ce que je ne remette pas en question mes stratégies d'intervention infructueuses lors de la première intervention. Perdant de vue l'objectif que je croyais

avoir, je m'acharnais à imposer un respect qui faisait passer au second plan ma volonté d'aider l'autre.

Dans l'analyse de la deuxième intervention, à ce besoin de respect semble s'être ajouté un besoin de compétence dont je n'étais pas pleinement conscient auparavant. Me retrouvant à enseigner un cours « difficile » quant au contenu, je me sentais vulnérable et je craignais que mes compétences soient remises en question. Je tenais donc à ce que l'étudiante avec laquelle j'interagissais reconnaisse mes compétences, me témoigne du respect et accepte mes arguments. Voyant que je n'en obtiendrais pas tant de sa part, me sentant blessé dans mon amour-propre, j'en suis venu à tenter de l'humilier publiquement afin de lui faire éprouver un malaise semblable à celui qu'elle avait provoqué chez moi. Ce faisant, j'agissais en contradiction complète avec ma théorie de référence relative au respect que doit avoir tout enseignant pour ses étudiants.

Ma troisième intervention, quant à elle, témoigne moins d'un besoin personnel de respect que d'un écart entre mon désir que mon interlocuteur s'exprime honnêtement et le doute que je peux éprouver lorsqu'il prend la parole. En fait, j'ai constaté que je peux manquer de confiance en mon interlocuteur alors qu'il s'agit d'une condition nécessaire à la mise en place d'une structure relationnelle de coopération. C'est donc dire que la remise en question de ce qu'affirmait mon étudiant a démontré ma difficulté à lui faire pleinement confiance : habité par des préjugés en lien avec mes expériences antérieures, je n'étais pas en mesure d'accueillir ce qu'exprimait mon interlocuteur et de m'y

référer afin que nous trouvions ensemble des pistes de solution à une situation que je jugeais problématique.

Ma cinquième intervention a quelque chose de commun avec la troisième. Dans les deux cas, mes préjugés ont contribué à dévaloriser les idées exprimées par certains étudiants. Cependant, ma cinquième intervention met en lumière un clivage quant à mes théories d'usage et de référence concernant l'*égalité* des individus dans mes cours. Ce n'est pas sans un certain trouble que j'ai admis qu'il m'arrivait de ne pas considérer tous mes étudiants sur un pied d'égalité. Toutefois, une nuance s'impose : je ne crois pas que l'un ou l'autre de mes étudiants ait pu se dire victime d'un traitement grossièrement discriminatoire, mais il est clair que j'ai parfois accueilli plus favorablement les suggestions de certains par rapport aux autres. Plus particulièrement, cette cinquième intervention a fait ressortir mes idées préconçues en ce qui concerne les étudiants en difficulté d'apprentissage, lesquels requièrent parfois que je leur consacre considérablement plus de temps qu'aux autres. J'y vois un obstacle à la coopération avec cette clientèle particulière, mais le fait de prendre conscience de cette théorie d'usage m'a déjà permis d'agir concrètement afin d'ajuster celle-ci à ma théorie de référence. En effet, j'ai participé à un dîner rencontre organisé par le service d'adaptation scolaire de mon cégep au cours duquel j'ai pu échanger avec des enseignants, une conseillère en adaptation scolaire et des techniciennes en éducation spécialisée. Suite à cette rencontre, j'ai mieux compris ce qu'on attendait de ma part quant aux services à offrir aux étudiants en difficulté

d'apprentissage et je suis plus sensibilisé à leur réalité, ce qui a contribué à rendre nos rapports plus harmonieux.

De façon générale, l'analyse de mes cinq interventions m'a permis de prendre conscience de nombreuses divergences entre mes théories d'usage et de référence. Certes, je ne prétends pas avoir éliminé toutes ces divergences de mon travail d'enseignant, mais en identifiant ces écarts et en cherchant à ajuster mes théories d'usage à mes théories de référence, je suis parvenu à une plus grande cohérence et, dans l'ensemble, à une plus grande satisfaction dans mon quotidien.

Application des boucles d'autorégulation

Selon St-Arnaud (2003), l'efficacité professionnelle implique qu'un aspirant-praxéologue fasse un effort pour détourner son attention du contenu de son intervention et qu'il tente de porter celle-ci sur l'effet immédiat que provoque chacune de ses actions ainsi que sur son ressenti. Bien qu'il soit relativement facile de procéder ainsi a posteriori, il en va tout autrement dans le feu de l'action. Or, cette « réflexion-dans-l'action¹ » est une condition nécessaire à l'utilisation des boucles d'autorégulation en cours d'intervention. Suis-je parvenu à développer cette compétence?

À vrai dire, mes cinq interventions analysées ne démontrent pas clairement une telle aptitude de ma part. Au contraire, mes deux premières interventions témoignent plutôt de mon acharnement à poursuivre l'utilisation de moyens ou de stratégies visant à satisfaire un objectif irréaliste sans que je prenne conscience de la futilité de mes agis-

¹ St-Arnaud (2003, p. 54).

sements et de ce qui les motivait. Dans le cas de ma troisième intervention, sans pour autant avoir vécu une situation d'escalade, j'aurais pu envisager une autre stratégie après que l'étudiant m'ait dit que ses problèmes de comportement étaient liés à sa situation de couple, affirmation dont je doutais à tort ou à raison. Il aurait été possible, par exemple, de lui demander de m'expliquer en quoi ses problèmes relationnels étaient liés à ses retards, aux déchets qu'il laissait en classe, à ses discussions avec son voisin de table alors que j'enseignais... Confronté à ce que je considérais comme l'inefficacité des moyens employés, j'ai laissé partir l'étudiant alors que je me sentais insatisfait de cette intervention.

Quant à mes deux dernières interventions, elles ont ceci de particulier qu'elles n'ont pas suscité un malaise durable lorsqu'elles se sont déroulées. Évidemment, j'ai bien ressenti une émotion négative lors de mes échanges avec Philippe durant ma cinquième intervention, mais celle-ci m'a tout de même donné l'impression d'être parvenu à mes fins, du moins sur le coup. Dans les deux cas, c'est en réfléchissant subséquemment à ces interventions qu'a pris forme un malaise relatif à ma capacité à mettre en place une véritable relation de coopération avec tous mes étudiants. Par conséquent, aurais-je dû choisir deux autres interventions à analyser à la place de celles-ci? Pas nécessairement. Bien qu'elles ne puissent démontrer mon aptitude à faire usage des boucles d'autorégulation, elles m'ont donné l'occasion de percevoir mes limites dans l'établissement et le maintien d'une relation de coopération tout en révélant certains écarts entre mes théories de référence et d'usage, ce qui n'est pas négligeable.

Objectif spécifique 2

« Développer mes compétences relationnelles (plus spécifiquement les règles du partenariat et de la responsabilisation dont parle St-Arnaud, 2003) dans mon contexte de travail afin d'accroître mon efficacité. »

Pour vérifier l'atteinte de ce deuxième objectif spécifique, j'observerai dans quelle mesure mes cinq dialogues analysés démontrent ma capacité à déterminer un objectif commun (lié au type de structure relationnelle), à reconnaître le champ de compétence de mon interlocuteur et à lui faire confiance, à considérer le caractère particulier d'une situation, à utiliser un vocabulaire inclusif (indice de partenariat), à inviter mon interlocuteur à faire des choix et à prendre ses responsabilités, à être tolérant face aux hésitations de mon interlocuteur, ainsi qu'à reconnaître les besoins de mon interlocuteur et de moi-même ayant été heurtés lors d'une intervention.

Détermination d'un objectif commun

Au fil de mes interventions, je perçois une progression dans ma capacité à définir un objectif partagé par mes interlocuteurs et moi-même. Or, il s'agit d'un élément-clé de la règle du partenariat de St-Arnaud (2003).

Lors de ma première intervention, la définition d'un objectif commun n'a manifestement pas été l'une de mes préoccupations puisque celle-ci s'est déroulée avant que je ne commence ma maîtrise. On peut constater que je n'ai pas mis en place une struc-

ture relationnelle de coopération, mais bien une structure de pression étant donné que c'est uniquement moi qui ai établi l'objectif de cette rencontre.

Ma deuxième intervention ne démontre pas davantage ma capacité à établir un objectif commun puisque j'ai laissé l'étudiante établir implicitement celui-ci. À la lumière de mon analyse, je me suis aperçu que je ne partageais pas son objectif qui, au fond, était que je lui redonne les points qu'elle avait – selon elle – indûment perdus. Il aurait fallu que je lui demande, en tant qu'intervenant et partenaire potentiel, de me dire explicitement ce à quoi elle s'attendait en venant me voir afin que nous puissions envisager ensemble un objectif qui puisse nous satisfaire tous les deux, ce qui nous aurait donné l'opportunité de passer d'une structure de service à une structure de coopération. Mais rien de tout ceci ne fut possible : obnubilé par mon besoin de me sentir respecté, j'ai plutôt mis un terme de façon brutale à notre entretien.

Durant ma troisième intervention, j'ai tenté d'établir un objectif commun. Je dis « tenté », car, en réalité, je n'ai pas formulé explicitement mon objectif. En fait, j'ai même — d'une certaine manière — laissé l'étudiant *déduire* l'objectif que j'avais en tête en lui demandant de me rencontrer. En ne prenant pas le temps de vérifier quelle interprétation mon interlocuteur faisait de cet objectif, je ne me suis pas assuré que nous le partagions tous les deux. C'est donc dire que le fait d'établir un objectif devenait enfin une préoccupation pour moi, mais qu'il me restait encore à le formuler explicitement durant mon intervention.

C'est ce que j'ai fait lors de ma quatrième intervention, car, à cette occasion, j'ai pris bien soin d'énoncer clairement mon objectif et j'ai ensuite demandé à mes étudiants s'ils étaient d'accord avec celui-ci. Considérant que personne ne s'y opposait, j'en ai déduit que celui-ci était partagé par l'ensemble du groupe. Par contre, vu que j'avais également en tête un autre objectif et que je ne l'avais pas mentionné dès le départ, j'ai réalisé – après coup — que je n'avais pas totalement considéré mes étudiants comme des partenaires. Puisque ceci n'allait pas dans le sens d'une relation de coopération, c'est avec déception que j'avais alors constaté que je n'arrivais pas encore à bien appliquer la règle du partenariat.

Ma cinquième intervention a été l'occasion de démontrer que je pouvais enfin parvenir à définir un objectif commun pour moi et mes étudiants. Lors de mes échanges avec les étudiants de mon groupe, j'ai pris soin d'explicitier mon objectif, je me suis assuré qu'il était partagé par tout un chacun, ce qui nous a ensuite permis de travailler ensemble à sa réussite.

Depuis, je continue à essayer de définir clairement mes objectifs afin que j'en aie moi-même une perception claire et que je puisse les présenter à mes étudiants, que ce soit lors d'interventions de groupe ou durant des rencontres individuelles. J'ai compris qu'il était grandement avantageux pour chacun de connaître le pourquoi de nos échanges, et qu'il était nécessaire d'énoncer distinctement le but de toute rencontre de manière à ne pas laisser la place à de mauvaises interprétations. Lorsque chacun com-

prend l'objectif et y adhère, il est alors possible d'envisager une saine collaboration à la satisfaction de tous.

Reconnaissance du champ de compétence de mon interlocuteur et capacité à lui faire confiance

Mes deux premières interventions analysées et, dans une moindre mesure, ma troisième intervention, mettent en évidence que ma perception de mon interlocuteur m'empêchait de reconnaître celui-ci comme un partenaire potentiel.

En effet, durant mes deux premières interventions, j'étais totalement inconscient du champ de compétence exclusif de mes interlocuteurs et je ne reconnaissais donc pas chez ceux-ci la capacité de juger de la situation que nous vivions à ce moment. Autrement, j'aurais fait appel à leur perception des faits, j'aurais sollicité leur opinion, bref, je ne me serais pas posé comme seule et unique personne capable d'avoir une impression juste de la réalité. Le fait est que je n'avais pas véritablement confiance en eux. Je les voyais davantage comme des adversaires à convaincre ou à combattre, ce qui nous plaçait d'emblée dans une position de confrontation.

Ce même manque de confiance en mon interlocuteur a fait en sorte que, durant ma troisième intervention, je n'ai pas cru ce que celui-ci me disait. Or, tel que je l'ai mentionné précédemment, cette capacité à faire confiance à l'autre est une condition essentielle à la mise en place d'une relation de coopération. Par conséquent, il ne faut pas se surprendre de ce sentiment d'insatisfaction qui fut alors le mien.

Mes deux dernières interventions, pour leur part, démontrent mon cheminement dans ma capacité à reconnaître le champ de compétences de mes interlocuteurs et à leur faire confiance. J'en veux pour preuve le fait que je leur ai expressément demandé de s'exprimer quant à leur perception de la situation, que j'ai considéré leur jugement comme étant fondé sur une expérience personnelle tout aussi valable que la mienne et que nous avons ainsi pu trouver des pistes de solution nous permettant de cheminer positivement vers un objectif commun.

Cette évolution dans ma façon de considérer l'expérience de mes interlocuteurs et dans la confiance que j'ai en eux m'a permis d'établir différemment mes relations avec ceux-ci. Je suis convaincu du positif qu'il y a à retirer de la mise en commun de nos perceptions respectives face à un problème, par exemple. Cette attitude ouvre la porte à un dialogue plus authentique, lequel permet d'envisager une véritable collaboration.

Considération du caractère particulier d'une situation

Ma formation dans le champ des sciences dites *pures* m'a habitué aux modèles, aux généralisations scientifiques. Ma maîtrise en éducation m'a permis de découvrir que j'avais transféré cette approche dans mon enseignement et, qu'ainsi, j'avais tendance à agir selon des modèles généraux qui ne prenaient pas en compte les caractéristiques particulières de chaque situation, de chaque individu. Mes trois premières interventions en sont de bonnes illustrations.

On pourrait croire que mes rapports précédents avec mon premier interlocuteur m'auraient incité à intervenir de façon plus circonspecte avec celui-ci, mais l'analyse de mon interaction révèle une généralisation dans ma manière de l'aborder. En fait, je me suis lancé dans cette intervention comme s'il s'agissait de n'importe quel élève. Lorsque la situation s'est mise à dérapier, je n'ai pas été en mesure de réagir calmement, car je me suis retrouvé subitement confronté au caractère particulier de mon interlocuteur et de la situation dans laquelle nous nous trouvions.

Ma deuxième intervention présente aussi une généralisation ayant contribué à une escalade. C'est en généralisant le préjugé défavorable que j'éprouvais à l'égard de mon interlocutrice que je me suis campé dans une attitude de confrontation, laquelle a rendu impossible toute forme de coopération. De plus, lorsque mon interlocutrice me demanda les raisons pour lesquelles je l'avais pénalisée dans son travail, j'ai manqué une autre occasion de tenir compte du caractère particulier de la situation : plutôt que d'essayer de trouver une façon plus appropriée de répondre à sa demande, je me suis engagé dans un discours que j'avais maintes fois servi à des étudiants, trouvant du même coup un certain réconfort dans la tournure familière que semblait prendre la situation. Disons que la situation ne fut pas réconfortante durant bien longtemps.

Ma troisième intervention s'est, elle aussi, amorcée sans que je prenne pleinement en considération le caractère particulier de la situation. Plus spécifiquement, je tentais de mettre en place une forme de coopération en me référant à un modèle générique. Encore une fois, lorsque mon interlocuteur a fait ressortir le caractère unique de

cette intervention en parlant de ses problèmes relationnels, je m'en suis trouvé perturbé, ne sachant plus comment réagir en pareille circonstance.

Ces trois premières interventions ont donc en commun que je ne me suis pas ouvert d'emblée à l'imprévisible : j'avais des idées bien arrêtées sur la manière dont les choses allaient se dérouler et je n'envisageais rien d'autre. Fort heureusement, mes deux dernières interventions révèlent un changement d'attitude de ma part, car, lors de celles-ci, j'ai pu démontrer ma volonté d'accueillir le caractère particulier d'une situation et, ainsi, laisser davantage place à l'inconnu. Ceci s'est plus spécifiquement manifesté en sollicitant les interventions de mes interlocuteurs, en les invitant à s'exprimer sur une question donnée, en leur cédant en partie le contrôle de la relation, tant au niveau de son contenu que de son déroulement. Pour ce faire, il m'a fallu reconnaître leur champ de compétences, lequel leur donnait la capacité de juger de la situation qui était alors la nôtre. Aujourd'hui encore, j'essaie de tenir compte du caractère particulier de mes interlocuteurs ainsi que de toute situation. Ce n'est pas toujours facile, mais je crois que c'est un effort à fournir pour développer une relation de coopération avec mes étudiants.

Utilisation d'un vocabulaire inclusif

Tout au long de mes interventions analysées, j'observe une progression dans mon utilisation d'un vocabulaire inclusif. En effet, mes trois premières en sont presque entièrement dépourvues, et ce, même si j'avais véritablement la volonté d'établir une relation de coopération avec mon interlocuteur lors de ma troisième intervention. C'est

donc dire que l'usage d'un vocabulaire inclusif constituait véritablement un défi pour moi.

Or, ma quatrième intervention fut l'occasion de démontrer que j'étais capable d'utiliser un tel vocabulaire, même si cela ne me venait pas naturellement et que je ne l'ai alors fait qu'à deux reprises. En ce qui concerne ma dernière intervention, je constate que l'emploi de tels termes a été beaucoup plus fréquent.

Mais pourquoi est-ce si important de porter mon attention sur l'utilisation d'un vocabulaire inclusif lors de mes interventions? Il faut comprendre que les structures relationnelles *de pression* et *de service* sont peu propices à l'emploi de termes tels que « nous » et « ensemble », car celles-ci n'impliquant pas un objectif commun, seul l'interlocuteur ou l'intervenant est respectivement sollicité afin que soit atteint cet objectif. Par contre, la relation de coopération implique l'existence d'un objectif commun, lequel nécessite la collaboration de l'interlocuteur et de l'intervenant en tant que partenaires, ce qui se révèle, entre autres, par l'utilisation d'un vocabulaire inclusif.

Conséquemment, la progression constatée dans mon usage de termes inclusifs est un indice me laissant croire que j'arrive de plus en plus à considérer mon interlocuteur comme un partenaire véritable dont le succès de notre relation dépend tout autant que de moi.

Susciter des choix éclairés et la prise de responsabilités

Ma maîtrise en éducation fut pour moi l'occasion de changer ma façon de penser par rapport à bien des aspects de mon enseignement. Par exemple, je croyais auparavant que l'enseignant possédait généralement à lui seul la solution à tous les problèmes, si une telle solution existait. Il revenait donc à l'enseignant d'identifier la solution adéquate à une situation donnée sans recourir à qui que ce soit d'autre, encore moins à ses étudiants. C'est pourquoi il ne me venait pas à l'idée de laisser mes étudiants décider de quoi que ce soit quant aux divers aspects de la relation pédagogique que j'entretenais avec eux. Je savais ce qu'il fallait faire, je décidais et il leur appartenait d'agir en conséquence. C'est avec un certain soulagement que je perçois un changement dans cette façon de concevoir les choses. Je dis « soulagement », car j'y vois une forme de partage des responsabilités qui m'a déchargé d'un lourd fardeau que je m'imposais tous les jours.

On peut voir comment s'est transformée ma vision des choses au fil de mes interventions analysées. Initialement, je ne donnais jamais le choix de quoi que ce soit à mes interlocuteurs : soit que je leur demandais de faire quelque chose, soit qu'ils me présentaient une demande à laquelle je répondais favorablement ou non. Ultimement, c'est moi qui décidais de tout. Toutefois, lors de mes deux dernières interventions, j'ai accordé davantage de pouvoir à mes étudiants en les laissant suggérer eux-mêmes des solutions possibles à un problème, en soupesant avec eux chacune d'entre elles puis en les amenant à choisir avec moi la solution jugée la meilleure.

Je crois que ce changement dans ma façon de faire a davantage engagé mes étudiants dans ce que nous avons ainsi choisi tous ensemble. Du même coup, j'ai partagé avec eux la responsabilité de notre réussite ou de notre échec plutôt que d'en assumer tout le fardeau comme j'avais naturellement tendance à le faire auparavant.

Tolérance face aux hésitations

Je suis volubile : je le dis, je ne m'en cache pas et je l'assume. Dans ma tête comme dans ma bouche, les idées vont vite, très vite — peut-être même trop vite, parfois. Au début de ma carrière, j'y voyais un atout puisque je privilégiais un enseignement magistral et mes talents d'orateur ne pouvaient que me servir favorablement pourvu que j'arrive à les tenir en bride. Cependant, il y avait une contrepartie : ma difficulté à tolérer les silences, les miens comme ceux de mes interlocuteurs. J'ai été confronté à cette difficulté dans mes tentatives de mise en place d'une structure relationnelle de coopération avec mes étudiants.

Plus particulièrement, je me suis rendu compte que je tolérais difficilement les hésitations de mes interlocuteurs. Or, la règle de l'alternance de St-Arnaud (2003) souligne l'importance de varier les canaux de communication utilisés, dont le canal de réception qui nécessite de se mettre en mode écoute, de se taire et de laisser la chance à l'autre de s'exprimer. De même, la règle de la responsabilisation insiste sur la nécessité de susciter des choix personnels et éclairés, ce qui ne peut se faire sans un certain temps de réflexion préalable. Bref, ces deux règles démontrent que, dans une relation de coopération, tout n'est pas du domaine de l'instantané et qu'il faut, au contraire, faire preuve

de patience et de tolérance face aux hésitations de ses interlocuteurs. Beau défi en perspective pour moi... Lorsque j'ai pleinement pris conscience de tout ceci, j'ai tenté d'amorcer un changement, lequel s'est avéré plus difficile que je ne l'aurais cru. Me taire, donner la chance à l'autre de réfléchir, de me répondre, de choisir...

Durant ma troisième intervention, c'est avec peine que je me tais très brièvement avant de reprendre la parole en ayant recours au canal de facilitation, comme si la réponse de mon interlocuteur ne venait pas assez rapidement à mon goût, comme si son silence m'était carrément intolérable. C'est surtout après l'analyse de cette intervention que j'ai commencé à faire un effort délibéré pour donner le temps à mes interlocuteurs de me répondre. Dans le cas de mes deux dernières interventions, un recours plus fréquent au canal de réception tend à démontrer que je développe graduellement ma tolérance face aux hésitations de mes interlocuteurs. Lorsque je leur demande de s'exprimer, lorsque je leur pose des questions ou lorsqu'ils sont confrontés à des choix, je leur donne plus de temps pour réfléchir sans exercer de pression additionnelle sur eux.

Aujourd'hui encore, il m'est parfois difficile de me taire durant mes cours. Le silence m'est probablement encore moins tolérable lors d'interventions individuelles. Cependant, étant désormais conscient de ce problème, je redouble d'efforts afin de ne pas en être l'esclave et, somme toute, j'y parviens de mieux en mieux.

Reconnaissance des besoins (de mon interlocuteur et de moi-même) ayant été heurtés lors d'une intervention

La mise en place d'une approche coopérative implique une nécessaire reconnaissance des besoins de mon interlocuteur. C'est en tenant compte de ceux-ci que je pourrai mieux l'accompagner dans sa prise de décision. En ne respectant pas les besoins de mon interlocuteur, en les heurtant, je fais obstacle à la relation de coopération en suscitant, par exemple, de la frustration chez celui-ci. Ma capacité à prendre conscience des besoins de mon interlocuteur ayant été heurtés durant une intervention peut m'aider à mieux comprendre ses réactions et, au besoin, à moduler mon agir afin de créer un contexte plus propice au partenariat.

Il est tout aussi important que je sois capable d'identifier mes besoins personnels n'ayant pas été satisfaits lors d'une intervention. Le contraire pourrait conduire à de l'inefficacité causée par des erreurs d'aspiration, lesquelles consistent en la répétition de comportements ne produisant pas l'effet immédiat désiré afin de satisfaire un besoin personnel de l'intervenant. D'ailleurs, la mise en place de boucles d'autorégulation de niveau III nécessite que je sois conscient de mes besoins en cours d'intervention.

En ce sens, l'analyse de mes cinq interventions s'est avérée très révélatrice. Elle m'a permis, entre autres, de mieux comprendre la nature des émotions négatives que je ressentais de temps à autres en enseignant. Plus spécifiquement, je me suis aperçu qu'un besoin de considération était souvent à la base de mes frustrations lorsque j'enseignais au niveau secondaire (ce qui était le cas lors de ma première intervention). Je voulais

qu'on me respecte et je ne pouvais tolérer qu'il en soit autrement. Tout geste ou toute parole que je percevais comme un défi à mon autorité provoquait chez moi de très vives réactions.

Bien que ce besoin de considération puisse avoir été heurté à quelques occasions depuis mon retour à l'enseignement collégial, c'est surtout un besoin de compétence qui a été à l'origine de mes plus grandes insatisfactions au point de devenir une véritable nuisance à mon efficacité durant un certain temps, ce que démontre clairement ma deuxième intervention et aussi, dans une certaine mesure, la suivante. Percevant plus ou moins consciemment une remise en question de mes compétences comme enseignant ou m'imaginant que tel était le cas, je me cambrais, j'adoptais une attitude fermée et, ce faisant, je plaçais un mur entre mon interlocuteur et moi.

Bien qu'il ne soit pas pertinent, dans le présent essai réflexif, de me lancer dans une analyse approfondie des raisons pour lesquelles ces besoins de considération et de compétence ont pris tant de place chez moi, qu'il me soit permis, à tout le moins, de mentionner que prendre conscience de ceux-ci m'a permis d'amorcer une sérieuse réflexion sur leur origine. De plus, étant maintenant conscient de la prépondérance de ces besoins, étant capable de les nommer et de reconnaître leurs manifestations, je ne me laisse plus dominer par eux comme ce fut le cas il n'y a pas si longtemps. Je dirais même qu'en sachant quel rôle peuvent jouer mes besoins personnels dans la relation pédagogique, je suis plus en mesure de les identifier comme la cause de certaines de mes insa-

tisfactions et, en réaction, d'appliquer des boucles d'autorégulation de niveau III dans le feu de l'action.

CHAPITRE V

BILAN DE MES APPRENTISSAGES

Ma maîtrise en éducation fut, pour moi, l'occasion de nombreux apprentissages. Que ce soit pendant mes cours, lors de mes lectures, dans mes expérimentations en classe et dans l'analyse de celles-ci, ou lors de la rédaction du présent essai réflexif, j'ai développé des connaissances et des compétences sur lesquelles je me dois de revenir dans ce dernier chapitre.

J'y traiterai d'abord de ce que j'ai généralement retenu du modèle relationnel de coopération, puis de mes acquis relatifs à l'analyse réflexive et à la pratique réflexive. Par la suite, j'aborderai ce que j'ai découvert sur moi en tant qu'enseignant et, aussi, en tant que personne. Pour ce faire, j'évoquerai mes théories professées et pratiquées qui sont ressorties des cinq dialogues analysés. Je serai ainsi en mesure de comparer ce que je voulais devenir et ce que je suis réellement devenu par l'entremise de cette maîtrise. Enfin, je reviendrai sur les objectifs que je m'étais initialement fixés et je tenterai une critique du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) en faisant ressortir ses limites.

Le modèle relationnel de coopération

Durant ma formation scolaire allant du primaire au premier cycle universitaire, j'avais surtout été habitué à un enseignement magistral dans lequel l'enseignant était le seul maître à bord. Je suis désormais capable de reconnaître que ce modèle était rassurant, en ce sens qu'il me laissait avec très peu de responsabilités en tant qu'étudiant. Pour réussir, il me suffisait de faire ce qui m'était demandé sans remettre en question ce qu'on m'enseignait ou la manière de procéder. Bien que je me sois ajusté plutôt aisément à cette façon de faire, j'admets que les apprentissages réalisés n'impliquaient pas un engagement en profondeur de toute ma personne, n'étaient pas aussi signifiants qu'ils auraient pu l'être. La preuve en est que j'ai presque tout oublié de ces années passées sur les bancs d'école.

La nature ayant tendance à répéter ce qu'elle connaît bien, j'ai, moi aussi, appliqué ce modèle d'enseignement dès le début de ma carrière. Je ne concevais pas l'existence d'un modèle plus *efficace*. J'en ai donc fait usage jusqu'à ce que je finisse par éprouver les insatisfactions évoquées dans le premier chapitre de mon essai réflexif. Ce ne sont pas mes étudiants les plus performants qui m'ont d'abord fait prendre conscience de ces insatisfactions : ceux-là, ils mangeaient un peu dans ma main, semblaient boire mes paroles et constituaient un renforcement positif à ma pratique. Ce sont plutôt les autres étudiants, ceux qui flottaient entre deux eaux ou qui sombraient carrément en queue de classement, qui suscitaient mon plus grand malaise. Que faisais-je donc qui ne les fasse pas sauter d'eux-mêmes dans mon bateau, comment se faisait-il qu'ils ne soient pas avides de naviguer avec moi sur l'océan de la connaissance? À ces questions, je ne

trouvais pas de réponse et je m'en sentais vaguement coupable. À force d'y réfléchir, je m'apercevais que même mes meilleurs étudiants étaient un peu indifférents aux apprentissages qu'ils faisaient. Je leur aurais enseigné des recettes de soupe aux pois qu'ils n'y auraient mis ni plus, ni moins de cœur, ni plus ni moins d'intérêt, cherchant d'abord et avant tout à obtenir la meilleure note. C'est devant ce constat plutôt navrant que je me retrouvais après quelques années d'enseignement et de nombreuses autres devant moi. Que faire en pareille circonstance? Accepter bêtement de faire un boulot devenant un peu plus vide de sens à chaque jour?

C'est en m'intéressant à l'analyse réflexive que j'ai été mis en contact avec le concept de *structure relationnelle de coopération*. Je tiens à mentionner que je n'y ai pas vu d'emblée une panacée à mon malaise pédagogique. Au contraire, c'est avec circonspection que j'ai abordé la description qu'en faisait Yves St-Arnaud (2003). Ce n'est que plus tard, en devenant familier avec ce modèle relationnel et en tentant d'en appliquer les principes, que j'ai développé la conviction que c'était, pour moi, l'avenue à emprunter afin d'être plus satisfait dans ma vie professionnelle.

En fait, les cinq règles sur lesquelles repose le modèle de la coopération en font quelque chose de très intelligible et de relativement facile à appréhender. Elles permettent d'engager à la fois l'intervenant et son interlocuteur dans un processus bidirectionnel où l'intérêt et l'influence sont mutuels. Ainsi, dans la relation de coopération, je cesse de tirer l'étudiant vers l'avant (souvent contre son gré) pour me placer à ses côtés et l'accompagner vers un objectif commun. Soudainement, je ne suis plus celui qui montre ou qui impose la voie unique vers la réussite, mais plutôt un partenaire qui par-

tage ses opinions et son point de vue sans les imposer. Ayant le même objectif que mon partenaire, il est nettement plus probable que nous parvenions à celui-ci, ce qui me rend plus efficace. Merveilleux, n'est-ce pas? Sauf que ça ne se fait pas tout seul : la transition vers le modèle relationnel de la coopération nécessite des efforts et beaucoup de persévérance, surtout lorsqu'on n'a rien connu de semblable auparavant. Heureusement que St-Arnaud (1995, 2003) accompagne sa description du modèle relationnel coopératif d'un outil indispensable pour sa mise en place : le Test personnel d'efficacité.

L'analyse et la pratique réflexives

Réfléchir. De tout temps, j'ai l'impression d'avoir beaucoup réfléchi : à ce que je vis, aux gens qui m'entourent, à mes réactions... C'est une chose de réfléchir évasivement, c'en est une autre lorsqu'on décide de le faire de manière structurée. Il est encore plus difficile d'analyser objectivement ce qui se passe dans l'immédiat, dans l'*ici et maintenant*. Or, pour parvenir à mettre en place le modèle relationnel de la coopération dans mon enseignement, il me fallait non seulement être capable d'améliorer la qualité de ma réflexion sur mes expériences a posteriori, mais aussi trouver des outils me permettant d'analyser mon vécu au moment même où celui-ci survient.

De prime abord, ça me semblait inconcevable : enseigner en m'investissant de tout mon être ET porter une partie de mon attention sur ma façon d'enseigner, sur la relation que j'établis avec mes étudiants. Je ne voyais pas comment il me serait possible de faire autre chose que me concentrer sur la matière à passer et sur les stratégies pour la rendre la plus simple à comprendre. Avec le recul, je ne m'en surprends pas : je voyais mon rôle d'enseignant comme celui d'un distributeur d'informations, d'un vulgarisateur

de contenus. Cependant, la perspective de développer une plus grande conscience dans le feu de l'action avait pour moi quelque chose de séduisant. Je me plaisais à m'imaginer comme un autre moi-même m'observant pendant que j'enseignais... Ce que n'est pas exactement le modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003).

En fait, St-Arnaud (2003) part du principe selon lequel l'insatisfaction éprouvée par un intervenant durant ses échanges avec ses interlocuteurs est un indice d'inefficacité. Si on admet que l'application du modèle relationnel de coopération permet généralement d'accroître son efficacité, on peut en conclure qu'un sentiment d'insatisfaction permet d'identifier des lacunes dans la mise en application du modèle. C'est donc en portant une partie de son attention sur son ressenti qu'un intervenant peut amorcer une réflexion sur sa pratique dans le feu de l'action. Pour ma part, ceci constituait la partie facile du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003), car il ne me fallait pas déployer de grands efforts pour me connecter sur mes émotions. Par contre, partir de mon sentiment d'insatisfaction et chercher à en identifier la cause s'est avéré un tout autre défi. C'est pourquoi l'application *systematique* des boucles d'autorégulation demeure, pour moi, un objectif à atteindre. Dans le même ordre d'idées, prendre le temps d'analyser a posteriori mes interventions insatisfaisantes n'est pas encore une habitude profondément ancrée en moi. Parfois, je dois encore me convaincre de la nécessité de ce temps d'arrêt et de réflexion à la fin d'une longue journée de travail alors que je préférerais retourner chez moi et ne plus penser à ce qui a moins bien fonctionné durant les heures précédentes. Après tout, si c'est le prix à payer pour continuer à croître professionnellement et personnellement, si c'est l'investissement nécessaire pour que mon

travail comme professionnel de l'éducation soit plus satisfaisant, je crois que ça en vaut le coût.

Ce que j'étais, ce que je suis et ce que je veux devenir

Tout le travail ayant mené à la rédaction de cet essai réflexif m'a révélé de nombreuses choses sur moi-même, tant comme individu qu'enseignant. Honnêtement, je n'ai pas aimé tout ce que j'ai découvert. Il aurait sans doute été plus facile de continuer à faire fi de certains de mes travers dont j'étais vaguement conscient, ou encore de garder dissimulées certaines de mes faiblesses dont je n'avais aucune connaissance. C'est sans doute ce que j'ai trouvé de plus ardu durant ma maîtrise, mais aussi de plus formateur : en me regardant en pleine face et sans artifice, j'ai pu mettre le doigt sur des blessures encore bien vives même si elles ne sont plus très fraîches, j'ai pu comprendre l'impact que celles-ci avaient sur mon quotidien et j'ai pu amorcer un travail de transformation, voire même de réconciliation avec ma propre personne. J'insisterai sur le fait que l'analyse et la pratique réflexives ne sont pas une thérapie. Cependant, elles peuvent être l'amorce d'une démarche menant à un épanouissement, tant au niveau personnel que professionnel. À vrai dire, il serait absurde de penser que l'adoption d'une pratique réflexive pourrait être une fin en soi. Quiconque adopte une telle façon de faire accepte nécessairement une profonde remise en question, laquelle implique logiquement un travail à plus long terme sur soi-même. C'est, à tout le moins, ma perception des choses.

En analysant les cinq dialogues placés en annexe du présent essai réflexif, j'ai pu mettre en évidence des incongruences entre ce que je croyais être comme professionnel et ce que ma pratique démontrait. Pour y parvenir, je me suis concentré sur la nature

du malaise que j'éprouvais durant des interventions jugées insatisfaisantes. J'ai tenté de réconcilier mes théories professées et mes théories pratiquées en formulant de nouvelles théories qui pouvaient coller tant à ma réalité qu'à mes aspirations. Ainsi, ces nouvelles théories deviennent les principes que je souhaite appliquer dans ma pratique quotidienne. Ces *théories professées*, *théories pratiquées* et *théories professées à la suite de l'analyse d'une intervention* sont regroupées sous la forme de tableaux figurant à la fin de chacune des cinq interventions analysées et placées en annexe.

De façon globale, il ressort de mes théories pratiquées une image très traditionnelle de ma personne en tant qu'enseignant : celle du maître qui sait tout, qui a nécessairement raison et qui doit inspirer le respect de ses étudiants; il est en contrôle en toutes circonstances et on peut se fier aveuglément à ses compétences; il a le droit d'imposer ses décisions sans être remis en question. Ouf! Voilà un portrait que je n'imaginai pas être le mien! Moi qui croyais être ouvert aux suggestions, qui pensais être un modèle d'accueil et de chaleur humaine... Disons que j'ai péniblement assumé le coup, d'autant que, si j'agissais ainsi en classe, je devais bien me comporter de la même manière dans les autres sphères de mon existence. Troublant constat...

Il m'a d'abord fallu accepter de ne pas être à la mesure de ce que je croyais être comme enseignant et comme individu. Il m'a aussi été nécessaire de prendre conscience que ces écarts entre mes théories professées et pratiquées ne survenaient pas à tout instant. En y pensant bien, je pratiquais souvent ce que je prêchais, mais la fréquence des écarts observés justifiait néanmoins une remise en question de mes valeurs et un réajustement de mes principes afin de parvenir à une plus grande cohérence dans le cadre de

mon travail. Bien entendu, il me reste encore à persévérer dans la prise en compte de ces nouveaux principes lors de mes interventions, mais ma conviction du bien-fondé de l'approche coopérative me persuade de la pertinence de ces efforts soutenus. C'est parce que j'y crois que je persévère en ce sens.

Retour sur mes objectifs initiaux

On se rappellera que mon objectif général était :

Adopter une démarche d'analyse réflexive selon l'approche de St-Arnaud (2003) afin de développer mes compétences relationnelles en vue d'une meilleure coopération avec mes étudiants et d'une plus grande efficacité dans le cadre de mon travail.

Pour y parvenir, j'avais établi deux objectifs spécifiques, à savoir :

- 1. Devenir habile dans l'utilisation du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) au point de pouvoir m'en servir pendant mes interventions afin d'établir et de maintenir une structure de coopération.*
- 2. Développer mes compétences relationnelles (plus spécifiquement les règles du partenariat et de la responsabilisation dont parle St-Arnaud, 2003) dans mon contexte de travail afin d'accroître mon efficacité.*

À la lumière de tout ce qui précède ainsi que des dialogues analysés et des tableaux d'identification de mes postulats placés en annexe, que puis-je dire quant à l'atteinte de ces objectifs?

L'expérience acquise durant ma maîtrise me laisse croire que j'ai développé une certaine aisance dans l'utilisation du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003). Plus particulièrement, je suis maintenant capable de me servir du tableau de Description d'une interaction (adapté du Test personnel d'efficacité) sur une base régulière afin d'analyser, après coup, des situations d'inefficacité vécues dans ma pratique quotidienne. Cependant, il me reste à en faire un usage systématique pour toute situation jugée insatisfaisante, ce qui exige de prendre le temps de m'arrêter alors que tout ce qui m'entoure m'incite à courir toujours plus vite. Ce n'est pas facile, mais je sais à quel point ça en vaut la peine.

En ce qui concerne ma capacité à réfléchir dans l'action à l'aide du modèle d'analyse réflexive, celle-ci se limite encore, la plupart du temps, à une mise en application des boucles d'autorégulation. En effet, un ressenti négatif a généralement tendance à déclencher chez moi un signal d'alarme dont je suis de plus en plus conscient, lequel m'amène à reconsidérer ma technique, ma visée, ou le besoin à la base d'une intervention inefficace. Cependant, afin de pouvoir établir et maintenir une structure relationnelle de coopération, il me reste encore à accorder un peu plus d'attention à la structuration de la relation, à la gestion du processus de communication. En termes clairs, je ne dois pas me limiter à définir initialement un but commun à mon interlocuteur et à moi-même (ce à quoi je parviens assez bien la plupart du temps). Au contraire, je dois *aussi* penser à définir la situation initiale à notre satisfaction mutuelle et, surtout, à spécifier clairement la manière de travailler tout en étant capable, au cours d'une intervention, de me concentrer sur des cibles intermédiaires communes. Bref, il me reste à appliquer

d'une manière plus complète la règle de la concertation, ce qui est devenu mon nouvel objectif pour les mois à venir.

C'est donc dire que mon premier objectif spécifique est atteint en bonne partie, mais que je n'ai pas fini d'y travailler. Certes, j'arrive généralement à mettre en place une structure de coopération, mais le maintien d'une telle structure constitue toujours, pour moi, un objectif à atteindre.

Mon deuxième objectif spécifique, quant à lui, portait sur ma capacité à définir un objectif commun ainsi que sur la reconnaissance des compétences de mon interlocuteur et de sa capacité à faire des choix (c.-à-d. les règles du partenariat et de la responsabilisation). En développant ces aptitudes, j'espérais parvenir à une plus grande efficacité professionnelle puisque j'avais reconnu que, bien souvent, mes étudiants et moi-même ne semblions pas partager le même objectif et que ceux-ci jouaient souvent un rôle plutôt passif lors de nos échanges. Que puis-je en dire aujourd'hui?

Je constate que l'identification explicite d'un objectif commun m'a permis d'arriver à mes fins plus souvent qu'auparavant. Mes étudiants connaissant clairement le but visé lors d'une intervention et ayant eu l'opportunité d'exprimer leur aval à l'égard de celui-ci, il est alors plus naturel pour eux de s'y engager. De plus, puisque nos attentes respectives sont connues et partagées, il est facile de m'y référer lorsque je me rends compte que l'un de nous ne travaille pas dans le sens de ce qui est poursuivi. J'emploie de plus en plus régulièrement des termes inclusifs afin d'insister sur la collaboration nécessaire à l'atteinte de nos objectifs communs, et je fais appel à leurs con-

naissances et à leurs compétences dans la résolution de situations problématiques ou dans la recherche d'alternatives. Tout ceci me permet d'affirmer que j'applique d'une manière satisfaisante la règle du partenariat alors qu'avant ma maîtrise, je croyais que la définition d'un objectif « commun » se limitait à la retranscription de mon plan de leçon sur le tableau à l'avant de la classe.

Bien que mes étudiants fussent sollicités quant au choix de moyens d'évaluation à privilégier au cours de ma cinquième intervention analysée, il reste que je n'ai toujours pas pris l'habitude de leur offrir ainsi l'opportunité de choisir de manière éclairée pour ce qui relève de leurs compétences. Bien entendu, en tant qu'enseignant, j'ai à décider de certaines choses. Toutefois, lors de rencontres individuelles ou en petits groupes, je ne donne pas assez souvent la chance à mes interlocuteurs de déterminer par eux-mêmes ce qui est le mieux pour eux. On peut y voir un reliquat du style plutôt directif qui était le mien auparavant. Or, si je veux que mes étudiants s'engagent pleinement dans leurs apprentissages, si je veux qu'ils collaborent en classe et qu'ils adoptent un comportement adéquat, je crois que cette notion de « choix éclairé » est essentielle. C'est pourquoi j'ai la ferme intention de persévérer dans cette voie et que je considère que mon application de la règle de la responsabilisation est à parfaire. J'ajouterai que lorsque je parle de « choix éclairés », il ne s'agit pas seulement de ceux de mes interlocuteurs ou encore des miens, mais aussi de ceux que nous pouvons faire ensemble, dans l'esprit de collaboration que je tente désormais d'établir en classe.

Par conséquent, je constate que mon deuxième objectif spécifique n'est pas complètement atteint. Néanmoins, considérant où j'en étais comme enseignant avant de

m'engager dans ma maîtrise et tout le chemin parcouru depuis, cette atteinte partielle ne constitue en rien un échec pour moi.

Tout au contraire, je suis étonné tant par ma progression que par le changement de paradigmes qui s'est produit en moi. Je ne croyais pas pouvoir vivre un tel renouvellement de ma perception de l'enseignement et des relations à établir avec les étudiants. Je ne pensais pas qu'en changeant ma vision des choses et ma façon d'agir, je parviendrais à plus d'efficacité et, ainsi, à repousser le plafond auquel j'étais parvenu dans mon cheminement professionnel. Cette maîtrise a contribué à faire de moi un meilleur enseignant, ce qui m'a permis d'être plus satisfait de cette profession pour laquelle j'ai le plus grand respect. C'est pourquoi je considère que, malgré tout, mon objectif général est atteint, même si je dois toujours y travailler afin de continuer à repousser mes limites comme enseignant et comme personne. Si je ne le fais pas, si je m'assois sur mes lauriers, je sais fort bien que l'insatisfaction du plafonnement aura tôt fait de me rafraîchir la mémoire.

Les limites du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud

Le modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) présente de nombreux atouts. J'en ai d'ailleurs fait ressortir un certain nombre dans les pages précédentes. Néanmoins, cette méthode n'est pas parfaite. Elle a ses limites et quiconque souhaite en faire usage gagne à être conscient de celles-ci.

St-Arnaud (2003) privilégie un modèle relationnel spécifique : celui de la coopération. Il y voit la meilleure façon d'accroître son efficacité en tant qu'intervenant. Par conséquent, son modèle d'analyse réflexive est spécifiquement conçu pour valider la

mise en place de ce modèle relationnel. Bien que je ne remette pas en cause les avantages de ce type de relation, il n'en demeure pas moins que celui-ci n'est pas toujours applicable. Que faire lorsqu'on arrive à la conclusion qu'il semble impossible de mettre en place une relation de coopération avec son interlocuteur? Le modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) n'en dit pratiquement rien, bien qu'il permette de valider ce qui a été tenté par l'intervenant.

St-Arnaud (2003) propose un modèle d'analyse réflexive très rationnel, lequel s'articule principalement autour du Test personnel d'efficacité. Cet outil facilite l'analyse de la coopération lors d'une intervention en proposant de suivre une série d'étapes grâce auxquelles l'intervenant est en mesure de vérifier, entre autres, l'application des cinq règles de la coopération. L'utilisation du Test personnel d'efficacité (que ce soit sous sa forme originale de 1995 ou tel qu'adapté en 2008 par Chevrier et Charbonneau) sur une base régulière exige, par contre, beaucoup de discipline, de rigueur et d'honnêteté intellectuelle.

En effet, les premières utilisations du Test personnel d'efficacité peuvent demander beaucoup de temps, car celui-ci fait appel à de nombreux savoirs liés à la mise en place et au maintien de la relation de coopération et, à moins d'avoir étudié et mémorisé ceux-ci, cette démarche nécessite un recours fréquent à l'ouvrage de St-Arnaud (2003). De plus, l'identification des canaux de communication utilisés et le décodage empathique demandent une certaine pratique afin d'être effectués de manière efficiente. L'aspirant praticien réflexif qui souhaite progresser rapidement dans la mise en place d'une relation de coopération avec ses interlocuteurs doit avoir la volonté d'utiliser

promptement le Test personnel d'efficacité et, surtout, éviter de remettre à plus tard l'usage de celui-ci lorsqu'une intervention insatisfaisante survient. Bien entendu, il est tout à fait possible d'analyser une intervention insatisfaisante des mois après que celle-ci se soit produite, mais il est plus bénéfique de le faire à très court terme afin de comprendre les causes de son inefficacité et, surtout, de modifier ses stratégies d'intervention ou d'en développer de nouvelles.

Afin de pleinement tirer profit du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003), il faut être capable de faire face à la réalité, de reconnaître ce qui, dans ma façon d'être comme intervenant, constitue un obstacle à la relation de coopération. Cette honnêteté intellectuelle est d'autant plus nécessaire lorsque la méthode est utilisée individuellement. Pour être en mesure d'identifier les vraies causes de son inefficacité, un intervenant doit accepter de mettre au jour des aspects de sa personnalité avec lesquels il est plus ou moins à l'aise, il doit être disposé à travailler sur ces éléments pour parvenir à une plus grande efficacité.

C'est ici que l'aide d'un autre intervenant peut s'avérer utile. En partageant son analyse d'une situation insatisfaisante avec un praticien réflexif ayant une vaste expérience dans l'utilisation du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003), on peut parvenir à des révélations qu'un travail individuel n'aurait pas nécessairement mises en lumière. Je sais, pour ma part, qu'en échangeant avec M. Jacques Chevrier (mon tuteur durant ma maîtrise) après mes analyses, j'ai souvent été surpris par l'interprétation qu'il faisait de mes gestes et propos, de la quasi-clairvoyance avec laquelle il pouvait identifier les causes profondes de mon inefficacité. Nos discussions m'ont permis d'aller au-

delà des évidences et d'amorcer un travail de redéfinition de mon identité professionnelle, voire même de mon identité tout court.

Il peut être difficile de trouver un collègue ou une personne-ressource qui a une connaissance suffisante du modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003), en qui l'on a pleinement confiance et qui est prêt ou prête à accompagner un praticien réflexif en devenir. Il s'agit d'un autre défi lié à l'utilisation du modèle. Lorsque je me suis initialement familiarisé avec celui-ci, j'avais trouvé très intéressante l'utilisation individuelle qui pouvait en être faite. Toutefois, je considère aujourd'hui qu'il y a beaucoup plus à en retirer lorsqu'on peut partager ses découvertes avec quelqu'un d'autre et confronter nos points de vue respectifs. Fait à noter, je n'ai pas été en mesure de trouver, dans mon milieu de travail, une telle personne, et c'est bien dommage.

Bref, malgré ses limites, le modèle d'analyse réflexive de St-Arnaud (2003) demeure un outil polyvalent et révélateur de ce qui, dans ses interactions, peut nuire à l'efficacité d'un intervenant. Ses principes de base sont clairs et intelligibles, mais sa pratique courante doit s'appuyer sur une réelle volonté de l'intervenant à dépasser ses limites ainsi qu'une certaine confiance de celui-ci tout à la fois en cette démarche et en lui-même.

CONCLUSION

Mon choix de faire une maîtrise en éducation résultait d'une volonté : celle de devenir un meilleur enseignant et, possiblement, une meilleure personne. Tant dans mon enseignement au secondaire qu'au collégial, j'en étais venu à remettre en question mes façons de faire, je ressentais un plafonnement dans le développement de mes compétences et je voulais dépasser ces limites que je ne discernais pas clairement.

Le chemin par lequel je suis passé pour accéder à de plus hauts sommets n'a pas été celui que j'avais prévu originalement. En fait, moi qui m'étais d'abord intéressé à la motivation en contexte scolaire, je ne savais pas que j'en viendrais à donner un nouveau souffle à ma carrière en découvrant l'analyse réflexive et la structure relationnelle de coopération.

C'est en contemplant le chemin parcouru durant les dernières années que je peux prendre conscience des changements qui se sont produits. Mes rapports avec mes étudiants sont devenus plus stimulants. Leur niveau d'engagement s'est amélioré. J'ai cessé de m'imposer la responsabilité principale de leur réussite ou de leur échec. Et j'ai aussi amélioré la qualité de mes relations avec mes proches et mes collègues de travail en étendant à celles-ci l'application du principe d'autorégulation et des règles de la coopération. Pour que ces changements puissent perdurer, je sais qu'il me faudra persévérer dans ma pratique réflexive et c'est précisément ce que je compte faire.

Au moment d'écrire ces lignes, un nouveau défi s'offre à moi, car j'ai accepté de mettre en veilleuse ma carrière d'enseignant pour occuper un poste d'adjoint à la direction des études dans mon cégep. Il peut sembler paradoxal que j'affirme avoir donné un nouveau souffle à ma carrière d'enseignant grâce à la pratique réflexive tout en annonçant avoir quitté la profession, même si ce n'est que temporairement. Pourtant, je n'y vois pas de contradiction puisque les compétences que j'ai développées au cours de ma maîtrise me permettent d'envisager avec une certaine confiance mes nouvelles responsabilités. En effet, j'ai la certitude que, afin d'être pleinement efficace dans mon travail, j'aurai l'opportunité de mettre en place des relations de coopération avec les enseignants et les étudiants relevant de mes fonctions, et que la pratique réflexive me permettra de continuer à jeter un regard critique sur mon agir professionnel tout en me permettant d'ajuster mes interventions dans l'instant présent.

RÉFÉRENCES

Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle – Comment en accroître l'efficacité*. Outremont: Les éditions LOGIQUES.

Bourassa, B., Serre, F. & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle – Efficacité et collaboration*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle – Efficacité et collaboration*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

APPENDICE A

GUIDE DE DESCRIPTION D'UNE INTERVENTION

Description de mon intervention

par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau, UQO (2008)

basée sur *L'interaction professionnelle* de Yves St-Arnaud (1995, 2003)

Le changement assisté de St-Arnaud (1999)

Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness de Argyris & Schön (1974)

CHOIX DE LA SITUATION ET RÉFLEXION PRÉALABLE

1. Choisissez une situation récente dans laquelle, comme intervenant(e), vous avez interagi avec une autre personne ou avec un groupe et dont vous êtes sorti(e) insatisfait(e), quelle que soit la raison de votre insatisfaction.
2. Décrivez succinctement le contexte dans lequel cette situation s'est produite.
3. Décrivez la nature de votre insatisfaction dans cette situation.
4. Décrivez succinctement comment vous auriez aimé que cela se passe de manière idéale.
5. Complétez la phrase suivante: Dans cette interaction, je voulais.....
6. Pourquoi, selon vous, cette intention vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?
7. Quelle stratégie ou approche vouliez-vous utiliser dans cette situation?
8. Pourquoi, selon vous, cette stratégie ou approche vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?
9. Remplir la grille *Description d'une interaction* présentée la page suivante (SAUF les deux colonnes de droite DE et CC).
10. Finalement, après avoir relu votre description, décrivez les postulats ou présupposés que vous pensez que vous aviez à propos d'une intervention efficace.

APPENDICE B

DESCRIPTION D'UNE INTERACTION

DESCRIPTION D'UNE INTERACTION

(inspirée de St-Arnaud, 1995)

Chiffre : Ce que je dis ou fais.
Tiret : Ce que mon interlocuteur dit ou fait.

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé / Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue / Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
Je me dis : « Non mon p'tit gars, tu t'en iras pas comme ça ! ». Il faut vraiment faire quelque chose pour que son attitude cesse de se dégrader comme ce fut le cas durant les derniers cours.	Jaune	- La cloche vient tout juste de sonner. Éric prend ses livres et se lève pour quitter la classe.		
J'ai l'impression que ce ne sera pas une conversation agréable. Mais il faut trouver le moyen de régler le problème de ce jeune-là le plus rapidement possible...	Jaune	1. Je l'arrête à la porte et lui dis : « Éric, assis-toi à ta place, il faut que je te parle. »		Er
Encore son attitude négative... Au moins, il accepte de se rasseoir comme je le lui ai demandé !	Jaune	- Éric baisse la tête, soupire et retourne à sa place à l'avant de la classe.	(ra)	
Il n'aura pas de public pour faire se faire valoir. Et je garde la porte de la classe ouverte pour éviter les fausses accusations, on ne sait jamais !	Jaune	2. J'attends que tous les élèves soient sortis avant de m'approcher de son pupitre.		(Er)
Ça m'énerve quand on essaie de m'ignorer aussi ouvertement.	Jaune	- Éric ne me regarde pas, évite mon regard.		
Je m'attends au moins à une réponse, peu importe laquelle.	Jaune	3. « Pourquoi as-tu refusé de travailler aujourd'hui ? »		(f)=*Ic
Je sens monter en moi une certaine frustration. Il m'ignore vraiment !	Jaune	- Éric ne me répond pas et évite toujours mon regard.		

APPENDICE C

JOURNAL DE MES APPRENTISSAGES

Journal de bord

Apprenant

Enseignant

25/2/12

J'ai essayé d'expliquer à quelqu'un l'objet de ma maîtrise. Je me rends compte que ce n'est pas facile. En général, on semble trouver étrange qu'une maîtrise puisse être ce que je fais, ce qui est un peu normal si je n'arrive pas à l'expliquer clairement...

27/2/12

Aujourd'hui, j'ai fait un effort pour être plus conscient de mes émotions. Je n'ai pas pensé en termes de couleurs, mais j'ai essayé de nommer ce que j'éprouvais. Je me dis que ça peut être utile pour m'aider à appliquer le modèle de St-Arnaud.

28/2/12

Dans un de mes groupes, j'ai invité les étudiants à me faire part de leurs commentaires concernant leur premier test que j'ai corrigé et que je leur ai rendu la veille. Les notes étant généralement catastrophiques, je pensais qu'une telle démarche était nécessaire. Ce faisant, j'étais conscient de m'exposer à la critique, ce que je trouve habituellement très difficile à vivre. Tout au long de leurs interventions (soit durant une quinzaine de minutes), j'ai pris soin d'être dans l'accueil, de ne pas les interrompre tout en essayant de rester en contact avec mes émotions. Ce ne fut pas toujours facile, mais je crois que nous y avons tous trouvé quelque chose de positif. Les étudiants ont pu ventiler leur frustration tout en formulant des commentaires qui, pour la plupart, étaient constructifs. Quant à moi, après avoir écouté attentivement leurs propos qui portaient exclusivement sur ce que je pouvais faire pour qu'ils n'aient pas à vivre à nouveau une telle situation, j'en ai profité pour leur retourner la

APPENDICE D

GUIDE D'ANALYSE D'UNE INTERVENTION

Analyse de mon intervention

par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau, UQO (2008)
basée sur *L'interaction professionnelle* de Yves St-Arnaud (1995, 2003)
et *Le changement assisté* de St-Arnaud (1999)

ANALYSE DE L'EFFICACITÉ DANS L'INTERACTION

Efficacité et autorégulation (L'évaluation intrinsèque)

Le principe de l'autorégulation : *S'adapter en fonction de l'effet produit*

J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie selon le cas ma technique, ma visée ou mon aspiration.

Questions de réflexion et d'analyse

La formulation de l'intention

- Écrit préalable: Expliquez dans vos propres mots les trois concepts a) de technique (ou stratégie), b) de visée (effet visé) et c) de motivation (aspirations, besoins) selon St-Arnaud.
- Votre intention initiale (votre réponse à la question 5 de la première page) a-t-elle été formulée en terme de visée immédiate observable, c'est-à-dire de manière à:
 - exprimer l'effet attendu chez mon interlocuteur (=visée) ?
 - indiquer l'effet attendu pendant l'interaction elle-même (=immédiate) ?
 - décrire l'effet attendu en termes de comportement(s) observable(s) chez mon interlocuteur?

ou bien, a-t-elle été formulée en termes de technique ou de motivation? (Justifiez votre réponse)

- Si votre intention initiale n'a pas été formulée en termes de visée (ou d'effet visé), reformulez-la de manière à respecter les caractéristiques d'une intention formulée en termes d'effet visé.
(Élaborez votre réponse ICI dans l'analyse, NE modifiez PAS votre formulation initiale)
- Y a-t-il eu cohérence entre votre visée et vos comportements?
(Ai-je le courage de me laisser interpeller lorsqu'il devient évident que ma théorie pratiquée ne correspond pas à ma théorie professée ?)

Les causes de l'inefficacité

- Dans le dialogue, les interventions utilisées ont-elles eu les effets visés?
- Un écart entre un effet immédiat observé chez l'interlocuteur et l'effet attendu par moi s'est-il produit?

Ces écarts sont-ils attribuables...

- [erreur technique] à un moyen particulier (parole, geste) que j'ai utilisé?
[Ai-je bien appliqué le moyen choisi?]
- [erreur de stratégie] à un ensemble de moyens que j'ai utilisés au cours du dialogue?
[Ai-je pris le(s) bon(s) moyen(s) pour obtenir ce que je voulais?]
- [erreur de visée] au caractère irréaliste de ma visée?
[Était-il réaliste d'obtenir ce que je voulais (mon attente était-elle réaliste)?]
- [erreur de motivation] au fait que je persiste à vouloir produire un effet immédiat qui répondrait à un besoin personnel en répétant des paroles ou des comportements qui se sont avérés des erreurs techniques, de stratégie ou de visée?
[Ai-je besoin de produire la réaction que j'attends de mon interlocuteur?]
- Les erreurs relèvent-elles de facteurs hors de mon contrôle?
- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué le principe de l'autorégulation consciente?
(Appuyer votre conclusion sur des faits)

Analyse de mon intervention

par Jacques Chevrier et Benoît Charbonneau, UQO (2009)
basée sur *L'interaction professionnelle* de Yves St-Arnaud (1995, 2003)
et *Le changement assisté* de St-Arnaud (1999)

ANALYSE DE LA COOPÉRATION DANS L'INTERACTION

Le Partenariat (La structure de la relation)

Règle du partenariat: Chercher et 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Quelle structure de relation (pression, service, coopération) ai-je cherché à mettre en place entre moi-même et mon interlocuteur? Au départ? Au cours de l'interaction? Justifiez votre réponse en répondant de manière élaborée aux trois questions suivantes:
 - Qui détermine le but de l'interaction?
 - Pour que le but soit atteint, qui est sollicité?
 - Au cours de l'interaction, dans quel sens s'exerce l'influence?
- Est-ce que j'ai cherché à définir un objectif commun avec mon interlocuteur sans tenir pour acquis que l'un des partenaires devra suivre l'autre passivement? Si oui, comment me suis-je assuré que le but visé (l'objectif) était le même pour moi et mon interlocuteur?
- Quelle est ma perception de l'interlocuteur?

Cette perception m'a-t-elle permis de faire confiance à mon interlocuteur au point de l'associer à un contrôle bilatéral de la relation? ou Au contraire, me suis-je attendu à une soumission plus grande en maintenant une structure de pression ou de service?
- Est-ce que j'ai contribué à définir les champs de compétence de chacun? Si oui, comment ?
- Comment les facteurs G et P interviennent-ils dans cette interaction?

- Le cas échéant, comment ai-je traité les divergences d'intérêt entre mon interlocuteur et moi-même?
- Ai-je utilisé des mots comme « ensemble », « nous », etc.?
- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle du partenariat? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

La concertation (La gestion du processus)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Est-ce que j'ai structuré la rencontre avant de discuter du contenu? Si oui, comment ai-je clarifié les cibles d'entrée de manière à partir ensemble sur une trajectoire établie conjointement?

Élaborez votre réponse en référant aux trois questions suivantes:

- La *situation initiale* a-t-elle été formulée ou recadrée à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai présenté ma perception de la situation initiale?
- L'*objectif de l'interaction* a-t-il été formulé à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai annoncé mes intentions? Si oui, comment l'ai-je fait?
- La *façon de travailler* et la responsabilité de chacun ont-elles été décrites à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai parlé des règles du jeu, des rôles de chacun, de ce que nous accomplirons ensemble...?
- Est-ce que j'ai sollicité la permission d'entrer avant de m'opposer à mon interlocuteur?
- Tout au long du déroulement de l'interaction, me suis-je assuré d'avoir une cible commune avec mon interlocuteur? Si oui, comment à chaque étape du déroulement de l'interaction ai-je validé si mon interlocuteur et moi-même parlions de la même chose?

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la concertation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

L'alternance (La technique)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Concernant le canal de réception
 - Ai-je procédé au décodage empathique des réparties de mon interlocuteur?
 - Que puis-je dire sur ma capacité à procéder au décodage empathique au cours de cette interaction?
 - Ai-je utilisé la réception comme une stratégie de communication?
- Concernant le canal de facilitation
 - Quels procédés de facilitation ai-je utilisés?
 - Est-ce que j'ai utilisé le camouflage? Pourquoi?
 - Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés de facilitation au cours de cette interaction?
- Concernant le canal d'entretien de la relation
 - Quels procédés d'entretien de la relation ai-je utilisés?
 - Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés d'entretien de la relation au cours de cette interaction?
- Concernant le canal d'information sur le contenu
 - Quels procédés d'information sur le contenu ai-je utilisés? Quelle était leur efficacité ?

- Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser des procédés d'information sur le contenu au cours de cette interaction ?
- Concernant l'alternance, est-ce que j'ai privilégié un canal de communication au détriment des autres? Est-ce que j'ai changé souvent de canal de communication? Quel est mon pourcentage d'alternance? Est-il supérieur à 50%?
- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de l'alternance? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

La non-ingérence (Le changement)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Quelle(s) forme(s) de pouvoir ai-je utilisée(s)?
- Quel pouvoir ai-je attribué à mon interlocuteur?
- Le cas échéant, comment ai-je fait appel à la compétence de mon interlocuteur pour la problématique?
- Est-ce que j'ai circonscrit des champs de compétence exclusifs afin de protéger mon autonomie et celle de mon interlocuteur ?
- Est-ce que j'ai cherché le consensus lorsque mon interlocuteur et moi-même nous sommes trouvés dans un champ de compétence partagé?
- Les limites respectives des champs de compétence exclusifs ont-elles été respectées? Et lorsque ce fut nécessaire, ai-je rappelé quel était mon champ de compétence ou celui de mon interlocuteur et ai-je exigé qu'il soit respecté?
- Est-ce que j'ai évité d'exprimer des jugements de valeur, d'expertise ou des directives concernant ce qui a trait au champ de compétence de mon interlocuteur, particulièrement de son vécu?
- Suis-je intervenu de manière à éviter d'encourager mon interlocuteur à se livrer à de l'ingérence? Ai-je refusé de répondre aux questions qui invitent à l'ingérence (le cas échéant)?

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la non-ingérence? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

La responsabilisation (Le cadre d'analyse)

Règle de la responsabilisation : *Respecter et se faire respecter (95); Susciter des choix éclairés (03)*

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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Ai-je utilisé des opinions professionnelles? Me suis-je abstenu d'utiliser des opinions personnelles?
- Ai-je demandé l'avis de mon interlocuteur ou sa validation dès que l'on traitait de ce qui relève de son champ de compétence?
- Ai-je invité mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel : à faire des choix, à s'impliquer?
- Ai-je été tolérant face aux hésitations et aux lenteurs de mon interlocuteur lorsqu'il a été ambivalent ou inquiet face au risque?
- Ai-je laissé mon interlocuteur prendre ses responsabilités?
- Expliquer dans vos mots les cinq grandes catégories de besoins de St-Arnaud, particulièrement les trois derniers : cohérence, considération et compétence.
- Suis-je capable de reconnaître, dans cette interaction, les besoins qui ont été heurtés chez moi par les comportements de mon interlocuteur?
- Suis-je capable de reconnaître les besoins de mon interlocuteur qui ont été heurtés dans cette interaction?
- Est-ce que dans cette interaction, mes besoins sont compatibles avec une approche basée sur la coopération?
- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la responsabilisation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

APPENDICE E

TABLEAU D'IDENTIFICATION DE MES POSTULATS

IDENTIFICATION DE MES POSTULATS DANS CETTE INTERACTION

Ma théorie professée	Ma théorie pratiquée	Ma théorie professée suite à l'analyse de mon intervention

APPENDICE F

ANALYSE DU DIALOGUE 1

CHOIX DE LA SITUATION ET RÉFLEXION PRÉALABLE

1. Choisissez une situation récente dans laquelle, comme intervenant (e), vous avez interagi avec une autre personne ou avec un groupe et dont vous êtes sorti (e) insatisfait (e), quelle que soit la raison de votre insatisfaction.
2. Décrivez succinctement le contexte dans lequel cette situation s'est produite.

J'ai choisi une situation datant d'il y a quelques années, car celle-ci m'a profondément troublé. De plus, ce souvenir est resté clairement gravé dans ma mémoire puisque j'y ai repensé à maintes reprises au fil des ans.

Cette année-là, la direction de mon école avait complété ma tâche d'enseignement de manière plutôt tardive, c'est à dire en octobre. On m'avait ainsi attribué un groupe de mathématiques 216. Ayant déjà deux matières à enseigner en quatrième et cinquième secondaires, la perspective d'une troisième préparation de cours était loin de m'enchanter.

Malgré tout, j'avais fini par accepter tant bien que mal cet état des choses. Mais après avoir passé à peine quelques périodes avec le groupe d'élèves en question, j'en étais quitte pour une autre déception... Selon toute vraisemblance, ce groupe nouvellement constitué et soi-disant « régulier » présentait une proportion anormalement élevée d'élèves démontrant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Un simple hasard? J'en doute encore aujourd'hui. Que ce groupe n'ait compté qu'une vingtaine d'individus renforce mon opinion.

Bref, le travail avec ce groupe n'était pas de tout repos, ce qui ne m'empêchait pas d'être aussi exigeant avec ces élèves qu'avec n'importe quels autres.

La situation que je décrirai implique un étudiant que je nommerai Éric. Ma relation avec Éric n'avait jamais été positive, son attitude et son comportement en classe étant généralement insatisfaisants. Mais durant les quelques semaines qui précédèrent ladite situation, mes rapports avec Éric devinrent de plus en plus tendus, celui-ci démontrant une résistance croissante à mes instructions et exigences. D'ailleurs, ses résultats en mathématiques suivaient la même tendance.

Durant une période de classe se déroulant à la fin de la journée, Éric refusa carrément de faire une évaluation de calcul mental. Plus spécifiquement, il ne se donna même pas la peine d'inscrire son nom sur la feuille de réponses que je lui avais remise et se coucha sur son pupitre alors que questionnais les élèves à voix haute. J'étais bien conscient du refus de travailler d'Éric, mais je pris la décision de l'ignorer pour le moment et de lui parler à la fin du cours.

3. Décrivez la nature de votre insatisfaction dans cette situation.

Je suis insatisfait de ne pas avoir pu faire entendre raison à ce jeune malgré mes bonnes intentions initiales, et d'avoir adopté rapidement une attitude de confrontation. Je déplore qu'Éric ait eu recours à la violence physique à mon égard plutôt que de tenter de m'expliquer sa situation lorsque je lui en donnais l'occasion.

4. Décrivez succinctement comment vous auriez aimé que cela se passe de manière idéale.

J'aurais aimé qu'Éric en vienne à exprimer les raisons pour lesquelles il avait refusé de travailler durant le cours, qu'on puisse établir un certain contact entre lui et moi afin que nous puissions quitter la classe en ayant tous les deux l'impression de travailler à la recherche de solutions.

5. Complétez la phrase suivante : Dans cette interaction, je voulais.....

Dans cette interaction, je voulais aider Éric, mais je voulais aussi avoir l'impression que mon autorité n'était pas remise en question.

6. Pourquoi, selon vous, cette intention vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Cette intention me paraissait la meilleure parce que je crois que si j'avais laissé Éric quitter la classe sans intervenir, j'aurais validé en quelque sorte son refus de travailler, ce qui aurait été du laisser-faire de ma part. De plus, je voulais que les autres élèves sachent que je n'acceptais pas ce genre d'attitude dans ma classe.

7. Quelle stratégie ou approche vouliez-vous utiliser dans cette situation?

Je voulais qu'Éric exprime ses pensées, ses émotions, sa frustration, bref, qu'il m'explique le pourquoi de son attitude. Je voulais établir un dialogue entre lui et moi afin de créer de nouvelles bases pour notre relation.

8. Pourquoi, selon vous, cette stratégie ou approche vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Cette stratégie me paraissait la meilleure parce que je crois que si on avait été en mesure d'apprendre à se connaître un peu mieux lui et moi à travers un dialogue, on aurait été davantage en mesure de comprendre mutuelle-

ment les raisons pour lesquelles chacun de nous agissait comme il le faisait, lui autant que moi.

9. Remplir la grille *Description d'une interaction* présentée la page suivante (SAUF les deux colonnes de droite DE et CC).
10. Finalement, après avoir relu votre description, décrivez les postulats ou présupposés que vous pensez que vous aviez à propos d'une intervention efficace.

Je pensais qu'une intervention efficace nécessite que l'enseignant soit en contrôle total de la situation, qu'il ait absolument le dernier mot et qu'un dialogue devait s'établir entre l'élève et l'enseignant afin de pouvoir trouver des pistes de solution à des problèmes de comportement. J'étais convaincu que le respect de l'autorité était une condition *sine qua non* à toute intervention efficace dans un contexte scolaire. Je croyais également que toute intervention devait se faire dans un délai le plus court possible afin d'en maximiser l'efficacité, peu importe les émotions qui habitent les individus à ce moment-là. Enfin, j'étais persuadé de pouvoir mieux faire tout seul qu'en faisant appel à d'autres intervenants comme les T.E.S. et les membres de l'équipe de direction.

DESCRIPTION D'UNE INTERACTION

(inspirée de St-Arnaud, 1995)

Chiffre : Ce que je dis ou fais.

Tiret : Ce que mon interlocuteur dit ou fait.

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé / Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue / Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
Je me dis : « Non mon p'tit gars, tu t'en iras pas comme ça ! ». Il faut vraiment faire quelque chose pour que son attitude cesse de se dégrader comme ce fut le cas durant les derniers cours.	Jaune	- La cloche vient tout juste de sonner. Éric prend ses livres et se lève pour quitter la classe.		
J'ai l'impression que ce ne sera pas une conversation agréable. Mais il faut trouver le moyen de régler le problème de ce jeune-là le plus rapidement possible...	Jaune	1. Je l'arrête à la porte et lui dis : « Éric, assis-toi à ta place, il faut que je te parle. »		Er
Encore son attitude négative... Au moins, il accepte de se rasseoir comme je le lui ai demandé !	Jaune	- Éric baisse la tête, soupire et retourne à sa place à l'avant de la classe.	(ra)	
Il n'aura pas de public pour faire se faire valoir. Et je garde la porte de la classe ouverte pour éviter les fausses accusations, on ne sait jamais !	Jaune	2. J'attends que tous les élèves soient sortis avant de m'approcher de son pupitre.		(Er)
Ça m'énerve quand on essaie de m'ignorer aussi ouvertement.	Jaune	- Éric ne me regarde pas, évite mon regard.		
Je m'attends au moins à une réponse, peu importe laquelle.	Jaune	3. « Pourquoi as-tu refusé de travailler aujourd'hui ? »		(f)=*Ic
Je sens monter en moi une certaine frustration. Il m'ignore vraiment !	Jaune	- Éric ne me répond pas et évite toujours mon regard.		

Je comprends que ce soit difficile pour toi, mais fais au moins l'effort d'écrire ton nom et d'essayer de répondre à certaines questions ! Il y en a des faciles, même pour toi !	Jaune	4. « Tu n'as même pas écrit ton nom sur ta feuille de réponses ! Pourquoi as-tu refusé d'écrire au moins ton nom ? »		Ic (f)=Ic
Bon, il ne semble pas y avoir de dialogue possible avec lui. Mais je ne peux pas le laisser partir sans au moins avoir établi le contact de quelque manière.	Rouge	- Éric s'obstine dans son silence.		
Je ne veux pas que tu partes en ayant l'impression de n'avoir fait qu'à ta tête et d'avoir, en quelque sorte, eu le meilleur sur moi. Il n'en est pas question !	Rouge	5. « Au moins, regarde-moi quand je te parle ! »		*Er
Je suis satisfait d'avoir eu partiellement le dessus sur son refus obstiné de communiquer. Mais son regard me démontre clairement qu'il ne se soumet aucunement à mon autorité.	Jaune	- Éric daigne enfin me regarder mais demeure silencieux. Son regard semble triste et agressif tout à la fois.	(ra)	
Je ne veux absolument pas te laisser l'impression que tu fais ce que tu veux dans ma classe. Je suis certain que ton comportement en classe n'ira qu'en empirant si tu penses pouvoir ne faire que ce qui te plait.	Jaune	6. « Tu sais, on ne sortira pas d'ici ni toi ni moi tant qu'on n'arrivera pas à parler de ce qui se passe avec toi dans ce cours. »		Er
Quoi ? Mais il n'en est pas question !	Rouge	- « Tu ne me forceras pas à rester ici,... / ...moi je m'en vais ! »	id... / ...in	
Ce n'est pas toi qui va décider. Dans ma classe, c'est moi qui prends les décisions finales.	Rouge	7. « Non, tu vas partir quand j'en aurai décidé ainsi ! »		Er

Il me confronte vraiment ! Je ne peux pas accepter ça.	Rouge	- Éric se lève, prend ses livres et se dirige vers la porte.		
Sinon quoi... ? Je ne sais pas trop. Mais je refuse de ne pas avoir le dernier mot dans cette histoire.	Rouge	8. « ÉRIC, REVIENS ICI TOUT DE SUITE ! »		Er
Alors je fais quoi, moi ?	Rouge	- Éric ne revient pas...		
Je ne pense plus trop à ce que je fais. Je ressens une frustration qui commence à l'emporter sur mon jugement. J'ai néanmoins l'impression que les choses peuvent encore tourner en ma faveur. Je veux briser son élan. J'espère qu'il va me suivre et revenir dans la classe.	Rouge	9. Je sors de la classe et m'engage à sa poursuite. Je finis par le rattraper à travers la cohue des élèves qui se préparent à quitter l'école. Je mets ma main sur son épaule et le force à se tourner vers moi. « On n'a pas fini de discuter mon homme ! »		Er
Je n'ai jamais accepté qu'un élève utilise des sacres à mon égard. Ça y est, je vois rouge, littéralement. Quoi, tu penses t'en tirer comme ça ? Mais tu viens de franchir un point de non-retour mon cher Éric !	Rouge	- Éric se tourne vers moi et me crie « LÂCHE-MOI TABARNAK ! ». Il se dégage et se remet en marche dans le corridor.	ra	
Mes idées sont encore plus confuses. La rage que j'éprouve m'empêche de penser froidement. Je ne me rends pas compte que cette confrontation, puisque c'en est une, ne pourra pas finir de manière satisfaisante. J'ai encore un mince espoir de lui faire entendre raison, malgré tout. Et je veux être le gagnant de cette confrontation.	Rouge	10. Je me remets à sa poursuite, lui met encore une fois la main sur l'épaule et le force à se tourner vers moi à nouveau. « Je t'ai dit que notre discussion n'était pas terminée ! »		Er

Quoi !?! Que vient-il de faire ? Je rêve !?!	Rouge	- Sans que je m'y sois attendu, il me lance son poing droit qui manque de peu ma mâchoire pour finalement atteindre mon épaule droite. (Éric est plutôt de petite taille.) Puis Éric tourne les talons et s'en va en direction de son casier.	(ra)	
Initialement, je ne sais absolument pas quoi faire ni penser. Je commence à réaliser ce qui s'est passé. Bien que je sois rassuré de ne pas avoir répliqué à son geste, je sens que ma frustration me brouille totalement les idées.	Rouge	11. Je reste planté là, dans le corridor, d'abord surpris puis fou de rage.		
À tout le moins, cette histoire n'en restera pas là, à condition que la direction veuille prendre ses responsabilités et m'épauler.	Rouge	12. Je me dirige vers le bureau du directeur-adjoint rattaché à la deuxième secondaire, situé tout près de là.		

Vert: Vécu agréable : indice affectif que l'effet immédiat que l'on veut produire chez l'interlocuteur est bel et bien observable dans le comportement de celui-ci.

Jaune: Vécu mixte : l'effet immédiatement visé n'est pas produit, mais on a le sentiment qu'il y a une ouverture, qu'il est possible de produire l'effet visé en modifiant la technique utilisée pour produire cet effet sans qu'il soit nécessaire de modifier sa visée.

Rouge: Vécu désagréable : indice affectif que l'interlocuteur ne réagit pas du tout dans le sens de l'effet visé, parfois même qu'il réagit à l'opposé.

DE: Décodage empathique: fa = faits, id = idées, ra = réaction affective, in = intention.

CC: Canaux de communication: R = Réception, F = Facilitation, Er = Entretien de la relation, Ic = Information sur le contenu.

ANALYSE DE L'EFFICACITÉ DANS L'INTERACTION

Efficacité et autorégulation (L'évaluation intrinsèque)

Le principe de l'autorégulation : *S'adapter en fonction de l'effet produit*

J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie selon le cas ma technique, ma visée ou mon aspiration.

Questions de réflexion et d'analyse

La formulation de l'intention

— Écrit préalable : Expliquez dans vos propres mots les trois concepts a) de technique (ou stratégie), b) de visée (effet visé) et c) de motivation (aspirations, besoins) selon St-Arnaud.

- a) **Personnellement, j'associe la « technique » aux divers moyens (tant au niveau verbal que non verbal) que met en application un praticien lors d'une intervention professionnelle afin d'obtenir un effet visé. Il s'agit souvent de méthodes – voire de normes – clairement reconnues dans une profession donnée, mais il peut également s'agir de moyens développés au fil du temps par un individu grâce à son expérience personnelle. Dans tous les cas, la technique relève d'un choix personnel de la part du professionnel quant aux actions à poser, à ses propres façons d'intervenir, ce choix se faisant parmi une toute gamme de stratégies composant un bagage professionnel. (St-Arnaud parle de « savoir-faire disciplinaire ».)**
- b) **L'effet visé correspond à un comportement observable chez l'individu auprès duquel intervient un professionnel. Ainsi, cet effet visé peut devenir le modulateur de l'intervention professionnelle en ce sens qu'il permet de valider le choix de stratégie ou de mettre en évidence, s'il y a lieu, la nécessité d'avoir recours à une méthode alternative dans l'éventualité où celle ayant été préalablement choisie s'avère inefficace. Bref, la visée (c.-à-d. la réaction de la personne en relation avec le professionnel) est un critère permettant une évaluation instantanée des moyens d'intervention privilégiés par un praticien et une adaptation en conséquence.**
- c) **Les besoins dont on parle ici font référence à l'intimité de l'intervenant, à ses motivations personnelles comme le besoin de se sentir utile, performant, estimé ou approuvé. Bien qu'il puisse être difficile pour un praticien de reconnaître ses propres besoins, il n'en reste pas moins que ceux-ci peuvent avoir une grande influence sur l'efficacité de son intervention. En effet, l'existence de besoins ina-**

voués chez le praticien peut amener celui-ci à formuler des visées irréalistes sans qu'il puisse s'en apercevoir. Il est donc primordial que la lumière soit faite sur ces besoins afin que l'intervention du professionnel puisse être vraiment efficace.

- Votre intention initiale (votre réponse à la question 5 de la première page) a-t-elle été formulée en terme de visée immédiate observable, c'est-à-dire de manière à :
 - exprimer l'effet attendu chez mon interlocuteur (=visée)?
 - indiquer l'effet attendu pendant l'interaction elle-même (=immédiate)?
 - décrire l'effet attendu en termes de comportement (s) observable (s) chez mon interlocuteur?

Ou bien, a-t-elle été formulée en termes de technique ou de motivation? (Justifiez votre réponse)

Mon intention initiale était formulée à la fois en termes de technique et de motivation. En effet, je disais vouloir « aider » la personne auprès de laquelle j'intervenais. Or, c'est moi qui devais apporter cette aide, j'étais l'acteur de cette partie de mon intention. Il ne s'agissait donc pas d'un comportement attendu de la part de l'élève. De plus, mon intention initiale exprimait un besoin de ne pas avoir l'impression que mon autorité était remise en question, ce qui constitue une motivation liée à une perception et à un besoin personnel, et non pas à des réactions directement observables chez mon interlocuteur.

- Si votre intention initiale n'a pas été formulée en termes de visée (ou d'effet visé), reformulez-la de manière à respecter les caractéristiques d'une intention formulée en termes d'effet visé.
(Élaborez votre réponse ICI dans l'analyse, NE modifiez PAS votre formulation initiale)

Je voulais que l'élève me dise pourquoi il refusait de travailler.

- Y a-t-il eu cohérence entre votre visée et vos comportements?
(Ai-je le courage de me laisser interpellé lorsqu'il devient évident que ma théorie pratiquée ne correspond pas à ma théorie professée?)

Dans les premiers instants, je crois que mon comportement et mon intention allaient tous deux dans le même sens, à savoir que l'élève exprime les raisons pour lesquelles il refusait de travailler. Tout cela était en conformité avec l'importance que je disais accorder au fait d'établir une relation ouverte avec mes élèves, relation dans laquelle chacun est libre d'exprimer ses sentiments et ses opinions dans le respect de l'autre. Cependant, je crois que mon comportement a graduellement divergé à partir du moment où l'élève a manifesté son re-

fus de communiquer activement avec moi. Tous mes gestes semblent alors avoir glissé vers la satisfaction de mon besoin de susciter chez l'élève une attitude respectueuse, voire même soumise... C'est probablement pour cela que je me suis senti si outré lorsque celui-ci a quitté la classe contre mon gré. Dès lors, la situation d'escalade décrite par St-Arnaud était déjà bien en place. Par après, je n'ai plus pensé à mon intention initiale. Peu m'importait que l'élève exprime les raisons de son refus de travailler. Seul comptait qu'il se soumette à mon autorité. Au bout du compte, cette deuxième intention ne fut pas plus satisfaite que la première.

Les causes de l'inefficacité

— Dans le dialogue, les interventions utilisées ont-elles eu les effets visés?

À aucun moment mes interventions n'ont eu l'effet visé décrit ci-haut.

— Un écart entre un effet immédiat observé chez l'interlocuteur et l'effet attendu par moi s'est-il produit?

Je constate un écart entre l'effet attendu et l'effet obtenu tout particulièrement à deux occasions, à savoir :

- a) **lorsque je demande à l'élève de s'exprimer sur les raisons justifiant son refus de travailler et que celui-ci s'obstine dans son mutisme;**
- b) **lorsque j'ordonne à l'élève de revenir en classe et que celui-ci refuse d'obéir.**

Ces écarts sont-ils attribuables...

— [erreur technique] à un moyen particulier (parole, geste) que j'ai utilisé?
[Ai-je bien appliqué le moyen choisi?]

Je pense que questionner l'élève pouvait constituer un bon moyen d'entrer en relation avec lui, peu importe l'attitude qu'il aurait alors pu adopter à mon égard. Cependant, je ne suis pas certain qu'il s'avérait judicieux de lui demander d'énoncer les raisons de son refus de travailler. Peut-être aurait-il été préférable d'amener le sujet autrement, de lui demander de s'exprimer sur le déroulement de la période, sur ses sentiments face à la matière... Ainsi, on aurait peut-être pu en venir à discuter des raisons de son refus. En tout cas, les résultats de notre entretien n'auraient pu qu'en être moins négatifs. J'aurais également pu utiliser la technique du reflet afin de lui exprimer ma perception des émotions qui semblaient alors l'habiter.

Je me rends également compte que l'idée d'intervenir tout de suite et maintenant était possiblement irréaliste. En effet, puisque le moment correspondait à la fin de la journée d'école et que l'élève avait peut-être un autobus à

prendre ou d'autres obligations, il aurait sans doute été préférable d'attendre au lendemain, quitte à demander à la direction de retirer l'élève d'un de ses cours afin que je puisse le rencontrer sans être pressé par le temps. Car, en fin de compte, le temps exerçait bel et bien une pression.

- [erreur de stratégie] à un ensemble de moyens que j'ai utilisés au cours du dialogue?

[Ai-je pris le (s) bon (s) moyen (s) pour obtenir ce que je voulais?]

Dès l'instant où j'ai commencé à hausser le ton, j'ai senti que je perdais le contrôle de la situation. Je crois que ce n'était pas la bonne façon d'aborder cet élève puisque cela ne l'impressionnait apparemment pas beaucoup... J'aurais plutôt dû conserver mon calme et maintenir un ton posé.

Par après, me lancer à sa poursuite dans le corridor me semble désormais totalement déplacé (surtout par rapport à mon intention initiale d'amener l'élève à s'exprimer). Une fois que l'élève eût franchi le seuil de la classe, j'aurais dû m'en remettre aux autorités compétentes, à savoir la direction et la technicienne en éducation spécialisée, lesquelles ayant une bien plus vaste expérience en ce qui a trait à ce genre de situation.

- [erreur de visée] au caractère irréaliste de ma visée?

[Était-il réaliste d'obtenir ce que je voulais (mon attente était-elle réaliste)?]

Je ne crois pas que ma visée ait été très réaliste. Comme je l'ai dit plus tôt, le moment choisi ne me laissait pas assez de temps pour entrer en relation avec l'élève et l'amener à s'exprimer. De plus, je constate avec le recul que cet élève semblait vivre une situation de crise que mon intervention momentanée n'aurait sans doute pas permis de désamorcer (ce qui m'a été confirmé plus tard par la direction). Conséquemment, je crois que l'élève n'était pas en mesure de me faire part des raisons de son refus de travailler à ce moment-là.

- [erreur de motivation] au fait que je persiste à vouloir produire un effet immédiat qui répondrait à un besoin personnel en répétant des paroles ou des comportements qui se sont avérés des erreurs techniques, de stratégie ou de visée?

[Ai-je besoin de produire la réaction que j'attends de mon interlocuteur?]

Le désir que j'ai manifesté de me faire respecter (surtout de faire respecter mon autorité) n'est pas sans m'interpeller. En fait, ce constat me laisse extrêmement perplexe... Apparemment, j'en suis venu à confondre ce besoin avec mon intention initiale d'amener l'élève à s'exprimer. J'ai assimilé son refus de me parler à de l'irrespect de sa part, alors que ce n'en était pas nécessairement le cas.

- Les erreurs relèvent-elles de facteurs hors de mon contrôle?

La plupart de ces erreurs m'apparaissent relever de mon contrôle. Néanmoins, je ne m'en attribue pas l'entière responsabilité.

Premièrement, l'attitude que démontrait régulièrement cet élève me porte à croire qu'il n'était pas particulièrement ouvert au dialogue avec moi. Qu'il m'évite, perde son temps en classe et dérange régulièrement le groupe me semblent des signes probants de ses mauvaises dispositions à mon égard ou face à l'autorité scolaire en général.

Suite à cet événement, la direction m'avait fait part succinctement de certains problèmes familiaux vécus par cet élève. Que rien ne m'ait été préalablement mentionné afin que je puisse mieux comprendre sa situation, que j'aie été dans l'ignorance alors qu'il était fréquent que la direction informe les enseignants du contexte particulier d'élèves dits « à problèmes », voilà qui n'a certes pas contribué à ce que mon intervention soit bien *ajustée*.

Cela étant dit, il n'en demeure pas moins que je n'ai pas pensé à changer ma stratégie d'intervention lorsque j'ai constaté que celle-ci ne donnait pas les résultats escomptés. Je ne me suis jamais demandé s'il était réaliste d'envisager une intervention immédiate auprès de cet élève. Et, par-dessus tout, je n'ai pas pris conscience que mes émotions étaient liées à un quelconque désir de respect sous-jacent. C'est pourquoi j'affirme être le principal responsable de ces erreurs.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué le principe de l'autorégulation consciente? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

À la lumière de ce que j'ai affirmé auparavant, je crois qu'il est évident que je n'ai pas appliqué le principe de l'autorégulation consciente.

En fait, j'ai fait preuve d'une inconscience désolante en n'ayant pas remis en question mes stratégies d'intervention malgré l'échec de celles-ci, en n'ayant pas su formuler ni ajuster ma visée de manière à la rendre plus réaliste dans l'instant présent, et en n'ayant pas été capable de reconnaître l'emprise de mes sentiments sur mon intervention.

Je ne suis pas pour autant en train de m'apitoyer sur mon sort. Je sais que les événements dont il est ici question remontent déjà à quelques années et que mon expérience me démontre que j'ai su, par après, éviter ce genre de relation conflictuelle. C'est donc dire que j'ai tout de même appris quelque chose de tout ceci. Toutefois, il m'apparaît d'autant plus impératif d'apprendre à développer cette capacité à réfléchir *dans l'instant* et *sur l'instant* afin d'être capable non pas seulement d'éviter toute situation potentiellement conflictuelle, mais aussi d'y faire face sans me retrouver en situation de dérapage complet.

ANALYSE DE LA COOPÉRATION DANS L'INTERACTION

Le Partenariat (La structure de la relation)

Règle du partenariat : *Chercher et 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Quelle structure de relation (pression, service, coopération) ai-je cherché à mettre en place entre moi-même et mon interlocuteur? Au départ? Au cours de l'interaction?

Je crois que même si je souhaitais que les choses se déroulent autrement, j'ai malgré tout contribué à mettre en place une structure de pression tout au long de mon intervention. En effet, l'interlocuteur ne semblait pas vouloir collaborer à la résolution de ce qui m'apparaissait comme une situation problématique, du moins pas de la manière que j'essayais de mettre en place.

Justifiez votre réponse en répondant de manière élaborée aux trois questions suivantes :

— Qui détermine le but de l'interaction? **Moi, car je décide que celle-ci a lieu et j'en définis les modalités. C'est également moi seul qui définis ouvertement la problématique**

— Pour que le but soit atteint, qui est sollicité? **L'interlocuteur. Je m'attends à ce qu'il me dise pourquoi il refuse de travailler.**

— Au cours de l'interaction, dans quel sens s'exerce l'influence? **Essentiellement, de moi vers l'interlocuteur, car ce dernier refuse obstinément d'entrer en communication avec moi.**

— Est-ce que j'ai cherché à définir un objectif commun avec mon interlocuteur sans tenir pour acquis que l'un des partenaires devra suivre l'autre passivement? **Non.** Si oui, comment me suis-je assuré que le but visé (l'objectif) était le même pour moi et mon interlocuteur?

— Quelle est ma perception de l'interlocuteur?

Cette perception m'a-t-elle permis de faire confiance à mon interlocuteur au point de l'associer à un contrôle bilatéral de la relation? ou Au contraire, me suis-je attendu à une soumission plus grande en maintenant une structure de pression ou de service?

Je n'ai pas perçu mon interlocuteur comme un partenaire potentiel. Certes, j'aurais aimé que nous en venions à échanger ouvertement sur les raisons de son refus de travailler, mais j'ai rapidement senti une résistance de sa part qui m'a amené à vouloir lui imposer ma volonté en maintenant une structure de pression. De plus, je reconnais que les échanges désagréables que nous avons eus auparavant ne m'ont pas aidé à avoir une attitude positive à son égard.

- Est-ce que j'ai contribué à définir les champs de compétence de chacun? **Non.** Si oui, comment ?
- Comment les facteurs G et P interviennent-ils dans cette interaction?

La situation est rapidement passée du facteur G au facteur P.

En effet, bien que mon historique de relations avec l'interlocuteur soit déjà assez chargé, j'ai commencé mon intervention comme je le ferais habituellement avec n'importe quel élève, c'est-à-dire le rencontrer dès que possible et lui demander de s'expliquer. En adoptant cette façon de faire, j'étais dans le général. Je ne m'intéressais donc pas aux données spécifiques à mon interlocuteur comme son vécu ou ses origines. Je restais dans un modèle d'intervention avec lequel je me sentais à l'aise.

Mais lorsque la situation s'est mise à déraper, je ne pouvais plus me fier à mes références en matière d'intervention, car la situation prenait une tournure méconnue pour moi. Je n'avais jamais été confronté à une telle résistance de la part d'un élève.

- Le cas échéant, comment ai-je traité les divergences d'intérêt entre mon interlocuteur et moi-même?

Je les ai niées en voulant imposer ma volonté et ma vision des choses à mon interlocuteur.

- Ai-je utilisé des mots comme « ensemble », « nous », etc.?

Aux réparties 6 et 9, j'ai utilisé un « on » qui n'était pas nécessairement très inclusif... Idem pour ce qui est de la répartie 10 dans laquelle je parle de « notre » entretien.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle du partenariat? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

Non, je n'ai pas appliqué la règle du partenariat, car je n'ai pas cherché à définir un objectif commun pour cette intervention, pas plus que je n'ai cherché à savoir quels étaient les intérêts de mon interlocuteur dans cette démarche.

La concertation (La gestion du processus)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Est-ce que j'ai structuré la rencontre avant de discuter du contenu? **Non. Je me suis plutôt lancé dans cette intervention en me fiant à un modèle plutôt vague que je connaissais déjà, mais sans en discuter avec mon interlocuteur.** Si oui, comment ai-je clarifié les cibles d'entrée de manière à partir ensemble sur une trajectoire établie conjointement?

Élaborez votre réponse en référant aux trois questions suivantes :

- La *situation initiale* a-t-elle été formulée ou recadrée à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai présenté ma perception de la situation initiale?

J'ai implicitement présenté ma perception de la situation initiale sous le couvert de la facilitation (réparties 3 et 4). Toutefois, je n'ai pas pris soin de spécifier à mon interlocuteur qu'il s'agissait là de ma propre vision des choses, pas plus que je lui ai demandé de me faire part de son point de vue sur la question.

- L'*objectif de l'interaction* a-t-il été formulé à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai annoncé mes intentions? Si oui, comment l'ai-je fait?

Non, je n'ai pas formellement défini l'objectif de l'intervention qui était d'amener l'élève à me dire pourquoi il refusait de faire le travail demandé. Je lui ai plutôt dit de s'asseoir et j'ai tout de suite commencé à le questionner sur les raisons de son refus de travailler.

- La *façon de travailler* et la responsabilité de chacun ont-elles été décrites à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai parlé des règles du jeu, des rôles de chacun, de ce que nous accomplirons ensemble?

Non, j'ai simplement affirmé à l'interlocuteur que ni lui ni moi ne quitterions la classe avant qu'il se donne la peine de s'expliquer.

- Est-ce que j'ai sollicité la permission d'entrer avant de m'opposer à mon interlocuteur?

Non, je ne lui ai pas laissé le choix. Pas de « toc, toc » ici...

- Tout au long du déroulement de l'interaction, me suis-je assuré d'avoir une cible commune avec mon interlocuteur? **Non. Il n'y a que dans ma tête qu'était vaguement définie la cible de cette intervention...** Si oui, comment à chaque étape du déroulement de l'interaction ai-je validé si mon interlocuteur et moi-même parlions de la même chose?
- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la concertation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Non, car plutôt que de chercher à établir une structure d'intervention qui fasse consensus avec mon interlocuteur, je me suis immédiatement lancé dans la recherche de réponses à mes questions. Je n'ai pas partagé avec lui mes intentions ni ma vision de la situation initiale et je ne lui pas reconnu de compétence spécifique en lien avec les divers aspects du processus d'intervention.

L'alternance (La technique)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Concernant le canal de réception

- Ai-je procédé au décodage empathique des réparties de mon interlocuteur?

Plutôt que de procéder à un véritable décodage empathique en essayant d'interpréter rationnellement les réactions de l'interlocuteur, je me suis plutôt limité à une interprétation instinctive dans laquelle mes émotions prenaient toute la place. Toute mon attention était concentrée sur son refus de travailler puis de répondre à mes questions et la frustration que j'en éprouvais a rapidement pris le dessus sur ma capacité à décoder le comportement de mon interlocuteur.

- Que puis-je dire sur ma capacité à procéder au décodage empathique au cours de cette interaction?

Je n'ai pas pensé que l'attitude et le comportement de mon interlocuteur pouvaient être interprétés comme autre chose que l'expression d'une sourde haine envers moi. Les émotions qui m'ont habité m'ont empêché de procéder à un véritable décodage empathique.

- Ai-je utilisé la réception comme une stratégie de communication?

En relisant la description de mon intervention, je constate que je n'ai pas pris le temps de me taire et me mettre en mode réception afin de laisser la chance à mon interlocuteur de s'exprimer. Je ne crois pas que mon corps démontrait une attitude d'ouverture et d'écoute active puisque je suis entré dans cette intervention avec l'idée que ce jeune me détestait au préalable. D'ailleurs, dans l'analyse que j'ai faite des canaux de communication utilisés lors de mon intervention, la réception n'y apparaît pas une seule fois.

- Concernant le canal de facilitation

- Quels procédés de facilitation ai-je utilisés?

Je constate que je n'ai laissé aucun choix à mon interlocuteur quant au déroulement de l'intervention. C'était la fin de la journée d'école et je comptais utiliser le facteur temps pour acculer mon interlocuteur au pied du mur.

Je ne pense pas avoir utilisé d'autres procédés de facilitation qu'une demande de verbalisation générale puisque mon interlocuteur semblait refuser toute communication avec moi. Il ne m'est pas venu à l'esprit de le questionner plus spécifiquement par rapport à ses émotions ou à ce qu'il pensait, pas plus que d'utiliser les techniques du reflet et de la reformulation.

- Est-ce que j'ai utilisé le camouflage? Pourquoi?

Il est possible que j'aie fait usage de camouflage lors de mes réparties 3 et 4. À ces deux occasions, j'ai posé des questions (facilitation) tout en y glissant de l'information relative à un jugement porté sur le comportement de mon interlocuteur (son apparent refus de travailler). Il aurait été préférable que je lui fasse d'abord part de mon interprétation de son attitude et de son comportement, puis que je lui demande de commenter ma perception.

- Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés de facilitation au cours de cette interaction?

Ma capacité à utiliser les procédés de facilitation me semble très limitée, car je n'ai fait usage que d'un seul procédé (demande de verbalisation générale) et je l'ai fait sur un ton qui n'a pas dû manifester une ouverture face à mon interlocuteur. C'est comme si je ne voulais qu'une simple reconnaissance de ses torts par l'élève, de ses torts tels que je m'en étais moi-même fait une idée. Cette façon de faire ne me permettait aucunement de m'attaquer au fond du problème, quel qu'il ait pu être.

— Concernant le canal d'entretien de la relation

— Quels procédés d'entretien de la relation ai-je utilisés?

J'ai essentiellement imposé le déroulement de l'intervention à mon interlocuteur sans lui demander son point de vue. Peut-on alors vraiment parler d'entretien de la relation?

— Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés d'entretien de la relation au cours de cette interaction?

Je n'ai pas démontré une bonne capacité à utiliser les procédés d'entretien de la relation, car je n'ai pas inclus mon interlocuteur dans le choix de ces procédés.

— Concernant le canal d'information sur le contenu

— Quels procédés d'information sur le contenu ai-je utilisés? Quelle était leur efficacité?

J'ai transmis très peu d'information sur le contenu à mon interlocuteur et lorsque je l'ai fait, c'est par l'entremise d'un camouflage ressemblant à de la facilitation. En fonction des résultats obtenus, on ne peut pas dire que ce fut un moyen très efficace...

— Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser des procédés d'information sur le contenu au cours de cette interaction?

Je n'ai pas démontré une bonne capacité à utiliser ces procédés d'information. Lorsque j'ai tenté de transmettre de l'information à mon interlocuteur, je l'ai fait en lui présentant comme factuelles mes perceptions personnelles.

— Concernant l'alternance, est-ce que j'ai privilégié un canal de communication au détriment des autres? Est-ce que j'ai changé souvent de canal de communication? Quel est mon pourcentage d'alternance? Est-il supérieur à 50 %?

Je me retrouve à 20 % (en deçà des 50 %), ce qui ne démontre pas un contexte favorable à la coopération. En fait, je me rends compte que j'ai surtout utilisé le canal d'entretien de la relation au détriment du reste en cherchant à imposer ma façon de faire à mon interlocuteur, ce qu'il a clairement refusé.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de l'alternance? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Face à la résistance rencontrée chez mon interlocuteur, je n'ai pas tenté de varier les canaux de communication. De plus, j'ai omis d'utiliser le canal de réception et lorsque j'ai tenté d'utiliser le canal d'information sur le contenu, je l'ai fait sous la forme d'un camouflage lié au canal de facilitation. Certes, tout cela n'a pas aidé à surmonter la résistance de mon interlocuteur.

La non-ingérence (Le changement)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Quelle (s) forme (s) de pouvoir ai-je utilisée (s)?

J'ai fait usage d'un pouvoir d'autorité, car j'ai voulu imposer ma volonté sur la base de mon rôle d'enseignant. Il ne s'agit pas d'un pouvoir d'expert, car je n'ai pas fait appel à mon savoir professionnel pour avoir de l'ascendant sur mon interlocuteur.

- Quel pouvoir ai-je attribué à mon interlocuteur?

Je lui ai essentiellement laissé le pouvoir de se soumettre à ma volonté... En réaction à mon pouvoir d'autorité, l'interlocuteur a choisi une manière de ne pas s'y soumettre, c'est-à-dire garder le silence puis fuir. Peut-on alors parler de pouvoir personnel? Certes, ce n'est pas moi qui le lui ai attribué...

- Le cas échéant, comment ai-je fait appel à la compétence de mon interlocuteur pour la problématique?

Je n'ai pas fait appel à ses compétences dans la définition du problème, car j'ai moi-même établi la formulation de la situation, à savoir le refus de travailler de l'élève, sans donner véritablement la chance à ce dernier de s'exprimer sur sa

perception du problème. Je n'ai pas reconnu, par exemple, que mon interlocuteur pouvait avoir une opinion éclairée sur son attitude et son comportement en classe.

- Est-ce que j'ai circonscrit des champs de compétence exclusifs afin de protéger mon autonomie et celle de mon interlocuteur?

Je n'ai pas vraiment reconnu de compétence exclusive à mon interlocuteur, si ce n'est que par rapport aux raisons justifiant son apparent refus de travailler. Je lui ai demandé pourquoi il refusait de travailler, car je croyais que lui seul pouvait me donner la réponse.

Pour ma part, je n'ai pas pris le temps de bien circonscrire mon champ de compétence exclusif, car je suis allé bien au-delà de mon véritable pouvoir en me lançant à la poursuite de mon interlocuteur et en ayant un contact physique avec lui. De même, si j'avais mieux conçu les limites de mon champ de compétence, je n'aurais pas forcé mon interlocuteur à parler. Au contraire, je l'aurais encouragé à s'exprimer en reconnaissant ouvertement son pouvoir personnel et en l'encourageant à définir avec moi la situation problématique.

- Est-ce que j'ai cherché le consensus lorsque mon interlocuteur et moi-même nous sommes trouvés dans un champ de compétence partagé?

Mon intervention étant basée sur une prémisse du type « l'élève a tort et j'ai raison », je vois mal comment j'aurais pu aspirer à un quelconque consensus. En fait, je ne voyais pas en quoi il était nécessaire de chercher, par exemple, à définir un but commun puisque j'ai maintenant l'impression que j'espérais finalement une forme de soumission de l'élève face à mon autorité.

- Les limites respectives des champs de compétence exclusifs ont-elles été respectées? Et lorsque ce fut nécessaire, ai-je rappelé quel était mon champ de compétence ou celui de mon interlocuteur et ai-je exigé qu'il soit respecté?

En regard de la résistance démontrée par mon interlocuteur, il m'apparaît évident que ce n'est pas lui qui a fait preuve d'ingérence vis-à-vis mon champ de compétence exclusif. Bien au contraire, je ne lui ai pas reconnu un tel champ de compétence, d'où le fait qu'il ne me soit pas venu à l'esprit d'en respecter les limites.

- Est-ce que j'ai évité d'exprimer des jugements de valeur, d'expertise ou des directives concernant ce qui a trait au champ de compétence de mon interlocuteur, particulièrement de son vécu?

N'ayant pas véritablement reconnu un champ de compétence exclusif à mon interlocuteur, on ne saurait dire que j'ai évité des commentaires ou jugements

par rapport à celui-ci. Certes, je n'ai pas toléré sa décision de se taire puis de fuir et j'ai tenté de lui imposer ma volonté en l'intimant de parler puis de revenir en classe.

- Suis-je intervenu de manière à éviter d'encourager mon interlocuteur à se livrer à de l'ingérence? Ai-je refusé de répondre aux questions qui invitent à l'ingérence (le cas échéant)?

J'ai d'abord pensé que la décision de l'élève de quitter la classe constituait une ingérence de sa part dans mon champ de compétence exclusif... Mais après y avoir réfléchi, je reconnais que l'élève avait le droit de quitter la classe après le cours puisqu'il s'agissait de la dernière période de la journée. Sa présence après le son de la cloche n'avait pas le statut d'une retenue dont sa mère aurait été préalablement avisée. De ce point de vue, le retenir plus de quelques secondes constituait pratiquement un abus de pouvoir de ma part.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la non-ingérence? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

Considérant que je n'ai pas vraiment reconnu le champ de compétence exclusif de mon interlocuteur, on ne peut pas dire que j'ai appliqué la règle de non-ingérence.

La responsabilisation (Le cadre d'analyse)

Règle de la responsabilisation : *Respecter et se faire respecter (95); Susciter des choix éclairés (03)*

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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Ai-je utilisé des opinions professionnelles? Me suis-je abstenu d'utiliser des opinions personnelles?

Dans mon travail d'enseignant, j'ai toujours essayé d'éviter de formuler des opinions personnelles – simplement par respect pour mes élèves. À la limite, je sais qu'il m'est déjà arrivé de demander à un élève « Veux-tu savoir ce que j'en pense? » avant de lui exprimer mon point de vue. On peut y voir une utilisation instinctive du procédé d'entrée de type « toc, toc » dont parle St-Arnaud. Néanmoins, ce dont je ne m'étais pas rendu compte auparavant, c'est qu'il m'arrive d'exprimer indirectement des opinions personnelles. Je crois l'avoir fait sous forme de camouflage, comme lorsque j'ai demandé à l'élève pourquoi il refusait de travailler : ce que j'exprimais, au fond, était quelque chose du genre « Tu n'as pas voulu travailler. ». Il ne m'était certes pas venu à l'esprit de questionner les raisons pour lesquelles l'élève ne travaillait pas. J'ai plutôt tenu pour acquise sa mauvaise volonté, je lui ai présenté cette opinion personnelle comme un fait et je l'en ai blâmé. Je crois que cette méprise de ma part a directement contribué à l'escalade qui s'en est suivie.

Je ne crois pas avoir exprimé une quelconque opinion professionnelle durant l'intervention décrite dans le présent travail. Cependant, avec le recul, je constate qu'il aurait été possible de le faire en ce qui concerne la façon dont se sont déroulés les événements. En effet, j'aurais pu exprimer à l'élève mon impression selon laquelle cette intervention ne semblait pas contribuer à établir une réelle communication entre lui et moi. Du même coup, j'aurais pu en profiter pour lui demander de quelle manière il aurait souhaité que notre rencontre se déroule, si le moment lui semblait approprié, etc. Tout ceci aurait peut-être amené l'élève à sortir de son mutisme et à éviter l'escalade.

— Ai-je demandé l'avis de mon interlocuteur ou sa validation dès que l'on traitait de ce qui relève de son champ de compétence?

Non, je ne l'ai pas fait. Comme je l'ai affirmé précédemment, une telle requête de ma part aurait probablement été beaucoup plus utile que mon attitude de confrontation afin de faire sortir l'élève de son mutisme. En fait, il ne m'est ja-

mais venu à l'esprit que l'élève puisse avoir son mot à dire quant au déroulement de l'intervention, pas plus qu'il n'ait à approuver mes façons de faire. En fin de compte, j'admets que je ne voulais que sa soumission, point final. C'est pourquoi je ne me suis même pas rendu compte qu'au fond, il avait bien raison d'affirmer que je ne pouvais pas le forcer à rester dans la classe après le cours, ce qui relevait bel et bien de son champ de compétence exclusif. Au contraire, j'ai considéré que cette remarque de sa part était une expression manifeste d'une attitude de défi qui n'a qu'attisé mon ressentiment.

- Ai-je invité mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel : à faire des choix, à s'impliquer?

En réalité, non. Je lui ai posé des questions, mais il s'agissait davantage de questions rhétoriques plutôt que d'une réelle invitation de ma part à s'impliquer de quelque manière que ce soit dans la recherche de solutions au problème constaté.

- Ai-je été tolérant face aux hésitations et aux lenteurs de mon interlocuteur lorsqu'il a été ambivalent ou inquiet face au risque?

Sur le coup, je n'ai perçu aucune hésitation ou lenteur chez l'élève. Peut-être en a-t-il manifesté, mais je n'avais distingué chez lui qu'un refus de collaborer. Néanmoins, en révisant la description de mon intervention, je constate que le moment où le regard de l'élève croise le mien était peut-être une telle manifestation dont j'aurais pu profiter pour faire appel à un procédé de facilitation, ce que je n'ai pas fait.

- Ai-je laissé mon interlocuteur prendre ses responsabilités?

Je ne peux pas dire que j'ai vraiment laissé l'élève prendre ses responsabilités. J'ai bien tenté de lui donner la chance de s'exprimer initialement. En ce sens, l'élève aurait alors pu prendre la responsabilité d'émettre une opinion quant à son manque de participation en classe et de me fournir les raisons qui justifiaient son attitude. Mais je n'ai pas attendu une réponse de sa part, étant rapidement convaincu que je n'obtiendrais aucune collaboration. J'en suis donc plutôt venu à exiger une soumission totale à mon autorité.

- Expliquer dans vos mots les cinq grandes catégories de besoins de St-Arnaud, particulièrement les trois derniers : cohérence, considération et compétence.

St-Arnaud distingue cinq types de besoins fondamentaux, à savoir le bien-être, la sécurité, la considération, la compétence et la cohérence. Les deux premiers types sont d'ordre matériel, alors que les trois autres sont d'ordre psycholo-

gique. Dans tous les cas, on parle de besoins liés aux relations de la personne avec son environnement.

Par bien-être, on entend tout ce qui est en lien avec les sens et l'obtention immédiate d'une sensation de plaisir. Il s'agit de besoins fondamentaux répondant aux exigences de l'organisme (manger, dormir, sexualité...). La survie de l'être humain dépend de la satisfaction de ces besoins.

Par comparaison, la sécurité garantit plutôt la satisfaction à longue échéance des besoins dits physiques, dont ceux liés au bien-être de l'individu. Les gestes posés en réponse à ces besoins n'impliquent pas l'obtention d'un plaisir immédiat.

Les besoins de considération, pour leur part, sont satisfaits lorsqu'on entre étroitement en relation avec des personnes dont la simple présence fait qu'on se sente bien, ici et maintenant. Ces besoins sont d'ordre affectif et sont liés à une multitude de sentiments tels que l'amour, l'admiration, l'amitié...

La notion de compétence fait référence à la sensation d'être en contrôle de son existence, d'avoir la capacité d'en orienter la trajectoire, de ne pas être soumis à la volonté des autres. Pour moi, ce quatrième type de besoins est associé à des affirmations telles que « Je me sens capable de... », « Je peux faire ceci... ». Il m'apparaît étroitement lié à l'idée d'être en contrôle, tant de soi que de ce qui nous entoure. Évidemment, ce contrôle est toujours limité dans une certaine mesure, il ne saurait être absolu.

Enfin, les besoins de cohérence se rattachent à la nécessité de donner un sens à ce qu'on est et au monde dans lequel on évolue afin d'en avoir une meilleure compréhension. Afin d'y parvenir, l'individu doit développer des savoirs par l'entremise de ses expériences personnelles. Ces savoirs ne sont pas transmis de l'environnement à l'individu, mais proviennent plutôt de lui-même, c'est-à-dire de sa capacité à établir des liens entre ses expériences, sa conception de soi et son milieu environnant. C'est pourquoi la satisfaction des besoins de cohérence ne peut se faire sans un retour sur soi, sans une certaine réflexion ou méditation.

- Suis-je capable de reconnaître, dans cette interaction, les besoins qui ont été heurtés chez moi par les comportements de mon interlocuteur?

Lorsque je songe aux événements que j'ai décrits dans le cadre de ce travail, il me vient d'abord à l'esprit que j'ai été physiquement menacé, bien que ce soit de façon limitée. Bien entendu, je n'ai jamais crû pouvoir être sérieusement blessé, mais n'empêche que le coup que l'élève m'a porté a heurté un besoin de sécurité que je rattacherais (malgré le terme employé) à une nécessité de bien-être, de confort physique.

De plus, je ne me suis pas senti compétent suite à cette intervention. J'ai rapidement eu l'impression de perdre le contrôle de la situation, de ne plus savoir comment m'y prendre. On pourrait même dire que j'ai ressenti une certaine incohérence dans ce qui se passait au moment des événements puisque je n'avais jamais été si ouvertement défié par un élève dans ma carrière d'enseignant. Ce

que je vivais venait bousculer les fondements de ce que je tenais pour acquis, me faisant perdre du même coup mes points de repère.

Je dois également mentionner que le comportement de mon élève a heurté chez moi un besoin de considération de par le manque de respect qu'il a démontré en essayant, entre autres, de me mettre son poing au visage.

- Suis-je capable de reconnaître les besoins de mon interlocuteur qui ont été heurtés dans cette interaction?

Je crois avoir surtout heurté un besoin de compétence chez mon élève au cours de cette intervention. En fait, je ne lui ai proposé aucun choix. Je ne lui ai offert pratiquement aucune ouverture. Je l'ai placé rapidement en situation de *dominé* et lui ai retiré toute marge de manœuvre. Conséquemment, je n'ai pas reconnu son champ de compétence exclusif, car je n'ai jamais fait appel à sa capacité d'analyser la situation.

- Est-ce que dans cette interaction, mes besoins sont compatibles avec une approche basée sur la coopération?

Difficile à dire. Je n'ai vraiment pas l'impression qu'une approche basée sur la coopération serait incompatible avec mes besoins physiques, cela va de soi. Mais pour mes besoins psychologiques...

Il ne faut pas oublier que l'intervention dont il est ici question remonte à quelques années. À l'époque, j'étais obnubilé par la notion de « respect de l'autorité ». Je m'attendais à ce que les élèves pensent un peu comme moi quand j'étais à leur place. Et que pensais-je donc de l'autorité quand j'étais un élève du secondaire? De façon succincte, je pourrais dire que j'accordais du respect à tous ceux qui exerçaient leur autorité de façon *respectable*, à savoir avec intelligence et discernement. Or, au moment de cette intervention, j'étais passablement convaincu de l'intelligence et du discernement avec lesquels je faisais usage de mon pouvoir sur mes élèves. Aujourd'hui, mes convictions ont considérablement évolué. Je reconnais plus facilement mes erreurs et je comprends que les élèves ont le droit de remettre en question mes décisions sans que cela constitue une insulte ou un manque de respect de leur part.

Conséquemment, une approche basée sur la coopération serait probablement plus compatible que jamais avec mes besoins, considérant mon évolution.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la responsabilisation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Non, je n'ai pas appliqué la règle de responsabilisation, car j'ai imposé mon autorité à mon interlocuteur plutôt que de lui permettre de faire des choix relevant de son champ de compétence exclusif ou de notre champ de compétence partagé. En réalité, je ne me suis pas demandé ce qu'il pensait de la manière

dont l'intervention se déroulait, ni ne me suis-je imaginé que des facteurs particuliers pouvaient être à la base de son attitude et de son comportement. J'ajouterais que je n'ai pas tenu compte de mes besoins ni de ceux de mon interlocuteur lors de cette intervention, n'ayant pas même été conscient de ceux-ci.

IDENTIFICATION DE MES POSTULATS DANS CETTE INTERACTION

Ma théorie professée	Ma théorie pratiquée	Ma théorie professée suite à l'analyse de mon intervention
Il est important que l'élève puisse exprimer ses pensées, ses émotions et ses frustrations.	Un élève peut exprimer ce qu'il pense à condition que ça ne soit pas en contradiction avec mes propres idées.	Il est important que l'élève puisse exprimer ses pensées, ses émotions et ses frustrations bien que celles-ci puissent être en contradiction avec mes propres idées. En contrepartie, je suis en droit de refuser d'accueillir les idées qui me sont blessantes ou qui ne respectent pas mon intégrité.
Pour un enseignant, il est plus efficace d'intervenir auprès d'un élève sans avoir recours à d'autres intervenants (direction, T.E.S....).	Je m'arrange pour ne pas avoir à céder une partie de mon pouvoir à un autre intervenant, peu importe l'effet que cela peut avoir sur l'efficacité de mon intervention.	En partageant mon pouvoir avec d'autres intervenants du milieu scolaire, je ne le divise pas ni n'en diminue la portée. J'ai plutôt l'honnêteté de reconnaître les limites de mon savoir professionnel et j'accepte la coopération avec d'autres professionnels afin d'augmenter l'efficacité de mon intervention. Bref, la coopération avec d'autres intervenants me permet de bénéficier de la complémentarité de nos compétences.
Une intervention efficace implique que l'enseignant soit en contrôle total de la situation.	Il est parfois nécessaire d'imposer son pouvoir aux autres afin d'être en contrôle et, ainsi, d'intervenir efficacement.	Pour que je puisse intervenir efficacement, il faut que mon interlocuteur accepte l'intervention. Sinon, je dois modifier ma manière de procéder à la satisfaction de mon interlocuteur.
Le respect de l'autorité est nécessaire à toute intervention efficace dans le milieu scolaire.	Que l'élève respecte ou non mon autorité, je peux lui imposer une façon d'agir avec laquelle il finira par être d'accord.	Le respect mutuel des champs de compétence de l'élève et de l'enseignant est une condition essentielle à toute intervention efficace.

<p>L'efficacité d'une intervention est inversement proportionnelle au temps s'étant écoulé depuis le constat d'un problème.</p>	<p>Plus je laisse du temps s'écouler entre le constat d'une situation et mon intervention, plus l'élève gagne en pouvoir dans notre relation mutuelle.</p>	<p>Une intervention efficace ne saurait avoir lieu dans n'importe quelle condition. Il faut que l'intervenant et l'interlocuteur soient tous les deux disposés à ce que l'intervention ait lieu pour maximiser l'efficacité de celle-ci.</p>
---	--	--

APPENDICE G

ANALYSE DU DIALOGUE 2

CHOIX DE LA SITUATION ET RÉFLEXION PRÉALABLE

1. Choisissez une situation récente dans laquelle, comme intervenant (e), vous avez interagi avec une autre personne ou avec un groupe et dont vous êtes sorti (e) insatisfait (e), quelle que soit la raison de votre insatisfaction.
2. Décrivez succinctement le contexte dans lequel cette situation s'est produite.

L'intervention dont il est ici question s'est déroulée à la session d'automne 2009 au cégep de l'Outaouais dans le cadre du cours Électricité et magnétisme. J'en étais alors à ma deuxième année d'enseignement dans cet établissement après 13 années passées au secondaire et c'était la première fois que j'enseignais ce cours. Il faut savoir que ce cours représentait pour moi un défi de taille de par le haut niveau de complexité et d'abstraction des concepts qui y sont abordés.

Dès le début de la session, Hélène s'était démarquée des autres étudiants de son groupe. Lorsqu'au premier cours j'avais demandé à chacun quel était son objectif principal pour l'ensemble de la session, Hélène m'avait dit vouloir obtenir une note parfaite, car elle aspirait à entrer en médecine à l'université l'année suivante. Ça représentait un gros défi en perspective puisque ce cours est souvent reconnu comme étant le plus difficile du programme Sciences de la nature.

Or, lors du premier test, Hélène obtint une note de 79 %, ce qui était nettement inférieur à ses attentes. À sa demande, j'avais pris le temps de la rencontrer pour lui expliquer chacune de ses erreurs, mais ça ne semblait pas la satisfaire pour autant. Peu de temps après, je reçus un courriel de son père qui se présentait comme professeur et docteur en mathématiques. Essentiellement, il m'expliquait comment je devrais enseigner et évaluer mes étudiants et exprimait son désir d'observer des améliorations dans ma pratique. Disons que j'avais accueilli assez froidement son courriel long de plusieurs pages et rédigé en anglais, auquel j'avais répondu par un laconique « Vos suggestions seront prises en considération. ».

Lors d'un cours se déroulant quelques jours plus tard, je rendis au groupe d'Hélène une évaluation dûment corrigée que les étudiants avaient complétée à la maison suite à un laboratoire. Vers la fin de cette rencontre, alors que j'avais laissé du temps aux étudiants pour travailler sur des exercices et me poser des questions, Hélène s'avança et me demanda des explications pour les points que je lui avais enlevés.

3. Décrivez la nature de votre insatisfaction dans cette situation.

Je déplore de ne pas avoir su garder mon calme devant l'ensemble du groupe et d'avoir réagi par une boutade qui avait pour objet de faire taire l'étudiante. De plus, je suis insatisfait que l'étudiante m'ait abordé avec une attitude fermée sans aucun signe d'ouverture.

4. Décrivez succinctement comment vous auriez aimé que cela se passe de manière idéale.

J'aurais souhaité que l'étudiante comprenne et accepte mes explications quant aux raisons pour lesquelles elle avait perdu des points.

5. Complétez la phrase suivante : Dans cette interaction, je voulais.....

Dans cette interaction, je voulais d'abord que l'étudiante comprenne mes décisions, surtout après que je les aie clairement justifiées; je voulais aussi qu'elle les respecte et qu'elle ne me tienne pas tête.

6. Pourquoi, selon vous, cette intention vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Je crois qu'un étudiant ne devrait pas tenir tête à son enseignant, surtout devant le reste de la classe.

7. Quelle stratégie ou approche vouliez-vous utiliser dans cette situation?

Je voulais satisfaire Hélène en lui expliquant succinctement et dans l'immédiat les raisons pour lesquelles elle avait perdu des points. Bref, je voulais justifier mon agir.

8. Pourquoi, selon vous, cette stratégie ou approche vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Cette stratégie me paraissait la meilleure parce que je crois qu'un étudiant qui veut une justification de son résultat mérite sur le champ une explication.

9. Remplir la grille *Description d'une interaction* présentée la page suivante (SAUF les deux colonnes de droite DE et CC).

10. Finalement, après avoir relu votre description, décrivez les postulats ou présupposés que vous pensez que vous aviez à propos d'une intervention efficace.

Je pensais qu'une intervention efficace devait se faire dans l'instant présent, peu importe le contexte, les conditions. De plus, je pensais qu'une intervention efficace impliquait de faire admettre le bien-fondé du point de vue de l'enseignant par ses étudiants, parce qu'un enseignant a toujours raison.

DESCRIPTION D'UNE INTERACTION

(inspirée de St-Arnaud, 1995)

Chiffre : Ce que je dis ou fais.
Tiret : Ce que mon interlocuteur dit ou fait.

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
Je me dis : « Bon, je vois qu'elle a son évaluation entre les mains... Que va-t-elle me demander? » Je ne suis pas enchanté de l'avoir devant moi.	Jaune	— Hélène se met en ligne derrière les autres étudiants qui désirent me poser des questions. Elle finit par être devant moi.		
J'espère que ça va bien se passer, mais j'anticipe sa demande.	Jaune	1. Je lui dis : « Comment puis-je t'aider? »		F
Comme je la trouve antipathique... Je me dis « Bon, encore insatisfaite de ses résultats. ».	Jaune	— Hélène me regarde sans sourire, dépose sa copie devant moi sur la table. Elle me dit : « Pourquoi ai-je eu cette note? »	(ra) in	
D'accord, j'ai trouvé l'erreur, ce n'était pas bien compliqué. Je me dis que ça devrait se régler assez rapidement et j'en suis relativement satisfait...	Jaune	2. Je consulte brièvement sa copie. J'identifie son erreur (une omission de sa part) et je lui dis : « Voilà ce qui manque dans ton travail. »		*Ic
Effectivement, son travail semblait correct, mais j'aurais dû le regarder plus longuement ou lui dire que je n'avais pas le temps de le vérifier à ce moment-là... Zut!	Jaune	— Elle me répond : « Je vous ai montré mon travail à la fin du laboratoire et je vous avais demandé de vérifier si tout était OK. Vous aviez dit que oui. Alors, pourquoi m'enlever des points? »	fa in	

J'espère qu'elle va comprendre... et accepter ma décision.	Jaune	3. Je lui explique : « Quand j'ai consulté ton travail, j'étais très occupé à ramasser du matériel, car c'était la fin d'un laboratoire et il est possible que je n'aie pas vu ce que tu avais omis. »		Ic
Quoi, elle ne comprend pas et me tient tête devant les autres étudiants ?	Rouge	— Elle me dit : « Ce n'est pas mon problème. Je ne veux pas perdre des points pour quelque chose que vous ne m'aviez pas signalé. »	id	
Ça, au moins, c'est incontestable, elle devrait bien le comprendre. Je me calme un peu...	Jaune	4. Je lui dis : « J'avais clairement mentionné à tous ce qui était attendu dans ce travail, à toi comme aux autres. »		Ic
Quoi, elle me demande ce que <i>moi</i> je vais faire? Elle semble n'avoir aucun respect pour moi ou mes décisions.	Rouge	— Elle me dit : « Vous m'aviez dit que mon travail était OK. Pas question que je perde des points. Qu'est-ce que vous allez faire ? »	fa id in	
Je me contrôle difficilement. Je suis en colère.	Rouge	5. Je lui réponds, un peu plus fort et plus fermement : « Je ne ferai rien. Je t'ai expliqué ton erreur et je te prie de laisser les autres me poser leurs questions. »		Ic *Er
Je vois carrément rouge, je ne réfléchis plus du tout.	Rouge	— Elle me dit : « Je veux ravoir mes points. »	In	
Comme ça, les autres étudiants sauront que, même rendue au cégep, tu as encore recours à ton père lorsque tu n'es pas satisfaite d'un enseignant plutôt que de te débrouiller toute seule.	Rouge	6. Je lui dis, assez fort (malgré moi) pour que la plupart des étudiants entendent : « Écoute, je t'ai expliqué ma décision et elle est finale. Si t'es pas contente, demande donc à ton père de m'écrire, OK? »		*Ic *(f)=Er

OK, j'ai perdu le contrôle, elle est venue me chercher. Je sens le regard des autres étudiants dans lequel je distingue de la surprise face à mon comportement, mais aussi de l'incompréhension et une sorte de déception; j'en suis profondément troublé, car je ne veux pas qu'ils me perçoivent comme un être qui n'est pas en contrôle de ses émotions.	Rouge	— Hélène me fixe un moment sans rien dire; son regard trahit une rage sourde. Puis, elle tourne les talons et retourne à sa place. Quelques instants plus tard, le cours se termine et elle quitte la classe sans un regard.	(ra)	
---	-------	--	------	--

Vert : Vécu agréable : indice affectif que l'effet immédiat que l'on veut produire chez l'interlocuteur est bel et bien observable dans le comportement de celui-ci.

Jaune : Vécu mixte : l'effet immédiatement visé n'est pas produit, mais on a le sentiment qu'il y a une ouverture, qu'il est possible de produire l'effet visé en modifiant la technique utilisée pour produire cet effet sans qu'il soit nécessaire de modifier sa visée.

Rouge : Vécu désagréable : indice affectif que l'interlocuteur ne réagit pas du tout dans le sens de l'effet visé, parfois même qu'il réagit à l'opposé.

DE : Décodage empathique : fa = faits, id = idées, ra = réaction affective, in = intention.

CC : Canaux de communication : R = Réception, F = Facilitation, Er = Entretien de la relation, Ic = Information sur le contenu.

ANALYSE DE L'EFFICACITÉ DANS L'INTERACTION

Effacité et autorégulation (L'évaluation intrinsèque)

Le principe de l'autorégulation : S'adapter en fonction de l'effet produit

J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie selon le cas ma technique, ma visée ou mon aspiration.

Questions de réflexion et d'analyse

La formulation de l'intention

- Votre intention initiale (votre réponse à la question 5 de la **XXX** page) a-t-elle été formulée en terme de visée immédiate observable, c'est-à-dire de manière à :
 - exprimer l'effet attendu chez mon interlocuteur (=visée)?
 - indiquer l'effet attendu pendant l'interaction elle-même (=immédiate)?
 - décrire l'effet attendu en termes de comportement (s) observable (s) chez mon interlocuteur?

ou bien, a-t-elle été formulée en termes de technique ou de motivation? (Justifiez votre réponse)

Mon intention initiale n'était pas véritablement formulée en termes de visée immédiate observable. En fait, « comprendre » mes décisions et les « accepter » ne constitue pas un comportement observable. Quant à mon désir qu'Hélène ne me tienne pas tête, il s'agit encore là d'un concept plutôt abstrait révélant plutôt une motivation chez moi. Force m'est d'admettre que la formulation de mon intention initiale n'était donc pas adéquate.

- Si votre intention initiale n'a pas été formulée en termes de visée (ou d'effet visé), reformulez-la de manière à respecter les caractéristiques d'une intention formulée en termes d'effet visé.
(Élaborez votre réponse ICI dans l'analyse, NE modifiez PAS votre formulation initiale)

Je voulais que l'étudiante me dise qu'elle était d'accord avec moi quant à la correction de son évaluation de laboratoire et qu'elle comprenait ma décision.

- Y a-t-il eu cohérence entre votre visée et vos comportements?
(Ai-je le courage de me laisser interpeller lorsqu'il devient évident que ma théorie pratiquée ne correspond pas à ma théorie professée?)

J'ai agi de manière à lui imposer ma décision et je n'ai jamais essayé de chercher avec elle un terrain d'entente. Il était donc tout à fait improbable qu'elle finisse par épouser volontairement mon point de vue, pas plus qu'elle ne comprenne ma décision.

Les causes de l'inefficacité

— Dans le dialogue, les interventions utilisées ont-elles eu les effets visés?

Puisque Hélène n'a jamais été d'accord avec moi en ce qui concerne son évaluation de laboratoire, il est clair qu'aucune de mes interventions n'a eu l'effet visé.

— Un écart entre un effet immédiat observé chez l'interlocuteur et l'effet attendu par moi s'est-il produit?

Il y eut un écart particulièrement important quand je pris le temps de lui préciser son erreur et que sa réaction fut de me blâmer pour ne pas la lui avoir signalée auparavant. De même, lorsque je lui rappelai mes consignes données en classe et qu'elle considéra qu'il ne s'agissait pas d'un argument valable.

Ces écarts sont-ils attribuables...

— [erreur technique] à un moyen particulier (parole, geste) que j'ai utilisé?
[Ai-je bien appliqué le moyen choisi?]

J'ai bien expliqué à Hélène l'erreur qu'elle a commise ainsi que le contexte dans lequel cette erreur a été commise. Les écarts constatés ne sont pas attribuables à une erreur technique de ma part.

Je crois qu'il était pertinent d'essayer d'expliquer à Hélène son erreur. Par contre, il n'était probablement pas judicieux de le faire immédiatement alors que des étudiants attendaient pour que je réponde à leurs questions et que d'autres étaient assis devant moi à travailler calmement. Il aurait été sans doute préférable d'attendre à la fin du cours pour la rencontrer, ou encore de l'inviter à se présenter à mon bureau à un autre moment.

Quant à ma dernière réplique, je la perçois comme une erreur de ma part qui ne pouvait qu'envenimer la situation (ce qui se confirma durant le reste de la session, mais il s'agit d'une autre histoire...).

— [erreur de stratégie] à un ensemble de moyens que j'ai utilisés au cours du dialogue?

[Ai-je pris le (s) bon (s) moyen (s) pour obtenir ce que je voulais?]

Considérant l'attitude que l'étudiante avait déjà démontrée à mon égard antérieurement, je ne crois pas qu'une simple explication factuelle de son résultat obtenu pouvait mener à l'atteinte de ma visée (c.-à-d. qu'elle affirme être d'accord avec moi). En effet, durant cet échange, nous n'avons pas établi de véritable dialogue. En y repensant, j'aurais dû lui proposer un rendez-vous à un moment plus approprié, c'est-à-dire seul à seul et pour une durée supérieure à deux ou trois minutes. J'aurais alors pu lui demander ce qu'elle pensait de la situation, comment elle la percevait personnellement et qu'est-ce qui, à son point de vue, aurait été une solution juste et équitable pour elle, moi et les autres étudiants. Je n'ai jamais songé à agir ainsi lors de l'intervention, car je me suis placé dans une situation où, pressé par le temps, je ne pouvais pas établir une véritable communication avec Hélène.

— [erreur de visée] au caractère irréaliste de ma visée?

[Était-il réaliste d'obtenir ce que je voulais (mon attente était-elle réaliste)?]

Somme toute, je ne suis pas sûr que ma visée soit réaliste, car il était assez improbable que l'étudiante abonde d'emblée dans le même sens que moi. Peut-être aurais-je dû limiter mes attentes à ce qu'elle écoute les raisons justifiant son résultat sans pour autant les accepter... sauf que, personnellement, je n'en aurais pas été très satisfait pour autant!

— [erreur de motivation] au fait que je persiste à vouloir produire un effet immédiat qui répondrait à un besoin personnel en répétant des paroles ou des comportements qui se sont avérés des erreurs techniques, de stratégie ou de visée?

[Ai-je besoin de produire la réaction que j'attends de mon interlocuteur?]

Tout comme lors de l'analyse de mon intervention précédente, je constate que mon besoin de me sentir respecté a eu, en ce cas-ci, une influence non négligeable. C'est un peu paradoxal, car comment arriver à me faire respecter d'une personne qui n'est pas gagnée à ma cause si je ne suis pas capable d'établir un dialogue avec elle? Suis-je capable de me sentir respecté même si mon interlocuteur ne partage pas mes opinions et m'exprime ouvertement son désaccord? En tant qu'enseignant, puis-je être à l'aise avec le fait qu'une personne puisse avoir un point de vue différent du mien? Ai-je peur de ne pas me sentir aimé en tant qu'enseignant?

— Les erreurs relèvent-elles de facteurs hors de mon contrôle?

Je crois que les erreurs que j'ai commises ne peuvent pas être attribuées à des facteurs hors de mon contrôle. À vouloir répondre immédiatement à la demande d'Hélène, je me suis mis dans une situation délicate que j'aurais pu éviter en reportant mon intervention à un moment plus opportun.

— En conclusion, est-ce que j'ai appliqué le principe de l'autorégulation consciente? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Non, je n'ai pas appliqué le principe de l'autorégulation consciente, car je n'ai pas su reconnaître la situation d'escalade lorsqu'elle s'est présentée, de sorte que je n'ai pas ajusté mon intention ou ma technique pour éviter que la situation dégénère comme elle l'a fait. Au contraire, j'ai continué à tenter de convaincre l'étudiante du bien-fondé de mon opinion en fournissant continuellement de l'information sans concevoir qu'il était nécessaire d'envisager une autre stratégie.

ANALYSE DE LA COOPÉRATION DANS L'INTERACTION

Le Partenariat (La structure de la relation)

Règle du partenariat : *Chercher et 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Quelle structure de relation (pression, service, coopération) ai-je cherché à mettre en place entre moi-même et mon interlocuteur? Au départ? Au cours de l'interaction?

Puisque c'est l'étudiante qui est venue à moi avec une demande spécifique, on peut dire que c'est elle qui a initialement établi le but de l'interaction : connaître les raisons pour lesquelles elle avait perdu des points. On y reconnaît une caractéristique de la structure de service, à savoir que l'interlocuteur détermine le but de l'interaction. De plus, c'est moi que l'étudiante sollicitait pour que le but soit atteint, ce qui, encore là, confirme le type de structure identifié. J'ai implicitement accepté que l'étudiante détermine le but de notre interaction, car, au fond, je souhaitais que celle-ci se termine le plus rapidement possible...

Toutefois, il semble y avoir eu un changement quant au type de structure à partir de ma quatrième réplique. En effet, à partir de ce moment, la relation semble s'être transformée : étant convaincu d'avoir répondu à la demande initiale d'Hélène, mais constatant que celle-ci n'était pas satisfaite pour autant, je semble avoir défini un nouveau but à notre interaction, à savoir *parvenir à la convaincre du bien-fondé de mon opinion*. C'est d'ailleurs ce passage d'une structure de service à une structure de pression qui semble avoir ouvert la porte à l'escalade qui s'ensuivit.

Justifiez votre réponse en répondant de manière élaborée aux trois questions suivantes :

— Qui détermine le but de l'interaction? **Au départ : l'étudiante qui se présente à moi en exprimant clairement son désir d'obtenir des explications quant à son résultat. Par après : moi, qui tente de la convaincre pour qu'elle soit d'accord avec moi.**

- Pour que le but soit atteint, qui est sollicité? **Au départ, moi : je suis celui qui doit justifier sa décision. Par après, elle : je veux qu'elle reconnaisse sa part de responsabilité dans l'erreur qu'elle a commise.**
- Au cours de l'interaction, dans quel sens s'exerce l'influence? **Au départ : de l'étudiante vers moi, alors qu'elle me demande de justifier son résultat. Par après : de moi vers elle, tandis que j'essaie de lui faire partager mon point de vue.**
- Est-ce que j'ai cherché à définir un objectif commun avec mon interlocuteur sans tenir pour acquis que l'un des partenaires devra suivre l'autre passivement? **Non.** Si oui, comment me suis-je assuré que le but visé (l'objectif) était le même pour moi et mon interlocuteur?
- Quelle est ma perception de l'interlocuteur?
Cette perception m'a-t-elle permis de faire confiance à mon interlocuteur au point de l'associer à un contrôle bilatéral de la relation? ou Au contraire, me suis-je attendu à une soumission plus grande en maintenant une structure de pression ou de service?

Ma perception de mon interlocutrice était négative avant même que ne débute notre interaction. Il ne faut donc pas se surprendre si je l'ai laissée faire lorsqu'elle a décidé du but initial : tel que mentionné auparavant, je n'y voyais qu'une opportunité de réduire le plus possible la durée de notre rencontre que je pressentais comme désagréable.

Par après, j'ai voulu transformer notre relation, tentant de faire passer celle-ci d'une structure de service à une structure de pression tout en comptant sur la soumission d'Hélène. Mais c'était sans compter sur le fait qu'Hélène n'était pas d'une nature portée à la soumission.

- Est-ce que j'ai contribué à définir les champs de compétence de chacun? **Non.** Si oui, comment?
- Comment les facteurs G et P interviennent-ils dans cette interaction?

Dès que l'étudiante s'est avancée vers moi, j'ai tout de suite éprouvé des émotions plutôt négatives (couleur jaune dans la description du dialogue) qui étaient directement liées à mes expériences antérieures avec elle. Plutôt que de me concentrer sur le caractère particulier du moment, j'ai plongé dans le facteur G de mes préjugés : pour moi, Hélène ne pouvait être autre chose que ce que je pensais d'elle.

Par la suite, je suis demeuré dans le facteur G lorsqu'elle me présenta sa demande, car il était relativement fréquent que des étudiants questionnent ma cor-

rection : je pouvais donc me référer à mes expériences antérieures en pareilles circonstances.

Lorsqu'Hélène refusa les raisons pour lesquelles je lui avais attribué une telle note, j'y vis en quelque sorte une confirmation de mes appréhensions liées à mes préjugés. Encore là, le facteur P fut complètement mis de côté.

- Le cas échéant, comment ai-je traité les divergences d'intérêt entre mon interlocuteur et moi-même?

Elles ont d'abord et avant tout été pour moi des sources de frustration.

- Ai-je utilisé des mots comme « ensemble », « nous », etc.?

Non, je n'ai utilisé aucun terme qui puisse révéler un quelconque partenariat.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle du partenariat? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

En laissant d'abord le soin à Hélène d'établir le but de notre interaction, puis en tentant de lui en imposer un autre par après, je n'ai pas appliqué la règle du partenariat qui implique la recherche d'un objectif commun afin de pouvoir travailler ensemble.

La concertation (La gestion du processus)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Est-ce que j'ai structuré la rencontre avant de discuter du contenu? **Non. J'ai immédiatement réagi à la demande de l'étudiante sans organiser mon intervention.** Si oui, comment ai-je clarifié les cibles d'entrée de manière à partir ensemble sur une trajectoire établie conjointement?

Élaborez votre réponse en référant aux trois questions suivantes :

- La *situation initiale* a-t-elle été formulée ou recadrée à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai présenté ma perception de la situation initiale?

Non. Je n'ai pas cherché à préciser la situation initiale. Pour moi, il s'agissait simplement d'une étudiante insatisfaite de son résultat. Je n'ai donc pas réalisé que l'étudiante en avait plutôt contre le fait que je lui avais dit que son travail semblait complet alors qu'il ne l'était pas.

- L'*objectif de l'interaction* a-t-il été formulé à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai annoncé mes intentions? Si oui, comment l'ai-je fait ?

D'emblée, j'ai accepté implicitement l'objectif initial proposé par Hélène, du moins tel que je l'avais interprété, c'est-à-dire obtenir une justification immédiate de son résultat. Je n'ai pas tenté de reformuler celui-ci afin de m'assurer que nous l'interprétions de la même manière qu'il nous satisfaisait tant elle que moi. Par après, lorsque j'ai essayé de la convaincre du bien-fondé de mon point de vue, je n'ai pas exprimé mes intentions, car je ne voulais pas qu'elle soit pleinement consciente que je tentais de lui imposer mes opinions de façon inconditionnelle.

- La *façon de travailler* et la responsabilité de chacun ont-elles été décrites à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai parlé des règles du jeu, des rôles de chacun, de ce que nous accomplirons ensemble...?

Ces éléments n'ont nullement été évoqués.

- Est-ce que j'ai sollicité la permission d'entrer avant de m'opposer à mon interlocuteur?

Non, je n'en ai rien fait. Convaincu d'avoir raison, je me suis immédiatement opposé à l'étudiante lorsqu'elle s'est montrée en désaccord avec moi. Je ne me suis donc pas engagé dans un véritable échange avec elle, mais j'ai plutôt essayé de renverser, bon gré mal gré, les remparts qu'elle opposait à mon raisonnement.

- Tout au long du déroulement de l'interaction, me suis-je assuré d'avoir une cible commune avec mon interlocuteur? **Vraiment pas. Je souhaitais tellement que cette interaction soit limitée dans le temps que je ne me suis pas donné la peine de songer à cela.** Si oui, comment à chaque étape du déroulement de l'interaction ai-je validé si mon interlocuteur et moi-même parlions de la même chose?

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la concertation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Non, je n'ai pas appliqué la règle de la concertation. Je n'ai pas pris le temps de clarifier la situation initiale ni de spécifier le rôle et les responsabilités de chacun, pas plus que de m'entendre avec l'étudiante quant à un objectif commun. J'ai supposé que ma façon d'interpréter ces divers éléments allait de soi et qu'Hélène ne pouvait pas percevoir les choses autrement. Enfin, lorsque j'ai exprimé certains arguments justifiant mes divergences d'opinions, je n'ai pas pris soin de vérifier au préalable si l'étudiante était disposée à les accueillir, ce qui n'a pu que nuire à sa réceptivité.

L'alternance (La technique)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Concernant le canal de réception

- Ai-je procédé au décodage empathique des réparties de mon interlocuteur?

Je n'ai pas procédé consciemment au décodage empathique des réactions d'Hélène. Instinctivement, j'ai perçu son attitude fermée, voire même agressive, mais je ne l'ai pas vraiment prise en considération, car, au fond, je n'en étais pas surpris. En fait, cette attitude était en accord avec la représentation que je me faisais d'Hélène. Je peux ainsi constater que, dès le début, mes préjugés envers cette étudiante ont placé cette intervention en terrain miné.

- Que puis-je dire sur ma capacité à procéder au décodage empathique au cours de cette interaction?

Je n'ai pas fait de décodage empathique de manière rationnelle. J'ai réagi instinctivement à l'attitude et au comportement d'Hélène sans essayer d'adopter son point de vue personnel.

- Ai-je utilisé la réception comme une stratégie de communication?

Tout comme lors de la première intervention précédemment analysée, je constate ne pas vraiment avoir fait usage du canal de réception lors de mon

échange avec Hélène. Au contraire, voulant en finir au plus vite avec elle, j'ai brièvement répondu à ses questions sans lui donner l'occasion de s'exprimer plus longuement.

— Concernant le canal de facilitation

— Quels procédés de facilitation ai-je utilisés?

Tout d'abord, je n'ai pas fait appel au canal de communication pour valider mon travail de décodage empathique, celui-ci n'ayant pas été effectué consciemment. J'ai donc manqué l'opportunité de valider ce décodage.

En fait, je n'ai utilisé le canal de facilitation qu'une seule fois lors de ma première répartie : il s'agissait, pour moi, d'amener l'étudiante à verbaliser ses intentions.

— Est-ce que j'ai utilisé le camouflage? Pourquoi?

Je semble avoir utilisé le camouflage lors de ma dernière répartie. À cette occasion, l'utilisation du « OK? » n'était pas dans un but interrogatif, mais plutôt pour clore la conversation avec Hélène. Vu ainsi, il s'agissait plutôt d'une forme d'entretien de la relation (Er).

— Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés de facilitation au cours de cette interaction?

En n'étant pas disposé à établir une véritable coopération avec l'étudiante (en fait, n'y croyant tout simplement pas), je l'ai laissée me poser ses questions sans solliciter explicitement des faits, des idées ou des réactions affectives de sa part. C'est à peine si je me suis enquis de ses intentions initiales. Une fois celles-ci connues, je me suis rué dans cette voie en ne demandant pas mon reste.

— Concernant le canal d'entretien de la relation

— Quels procédés d'entretien de la relation ai-je utilisés?

Je n'ai pas tenté de gérer le processus, sinon lorsqu'est venu le temps pour moi de mettre un terme à un échange qui n'allait nulle part. Même là, j'ai procédé par un moyen détourné en demandant à l'étudiante de « laisser les autres me poser leurs questions » alors que je voulais lui dire que je désirais interrompre notre entretien.

- Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés d'entretien de la relation au cours de cette interaction?

Mon utilisation des procédés d'entretien de la relation s'est révélée assez désolante lors de cette intervention : je n'ai pas cherché à lui donner une structure particulière et je ne me suis pas donné la peine d'informer mon interlocutrice de ma perception des événements ou de ses réactions.

- Concernant le canal d'information sur le contenu

- Quels procédés d'information sur le contenu ai-je utilisés? Quelle était leur efficacité?

J'ai transmis à l'étudiante de l'information sur le contenu qui me semble objective plutôt que normative. À travers celle-ci, j'ai bien entendu cherché à justifier ma décision, mais je croyais que c'était ce que l'étudiante voulait savoir.

- Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser des procédés d'information sur le contenu au cours de cette interaction?

Je ne me suis pas questionné quant à la manière dont ces informations seraient reçues par mon interlocutrice. Elles me semblaient factuelles, donc incontestables. Une bonne préparation du terrain aurait pu contribuer à éviter la situation d'escalade rencontrée. Ainsi, l'étudiante aurait pu être plus réceptive. Par exemple, si j'avais d'abord demandé à Hélène ce qu'elle croyait être erroné dans la correction de son travail, j'aurais pu lui demander de se remémorer le contexte dans lequel j'en avais sommairement révisé le contenu lors du cours précédent. Peut-être aurait-elle alors été plus ouverte à l'information que je souhaitais lui transmettre.

- Concernant l'alternance, est-ce que j'ai privilégié un canal de communication au détriment des autres? Est-ce que j'ai changé souvent de canal de communication? Quel est mon pourcentage d'alternance? Est-il supérieur à 50 %?

Tentant de justifier mon travail de correction, j'ai surtout essayé de transmettre à l'étudiante de l'information sur le contenu. Ceci s'est fait au détriment du canal de réception (qui n'a pas du tout été utilisé) et du canal de facilitation (qui n'a servi qu'à laisser l'étudiante établir l'objectif initial de notre entretien).

Mon pourcentage d'alternance est de 57 %, ce qui, de prime abord, peut révéler un contexte favorable à la coopération. Toutefois, l'hostilité sous-jacente qui semble avoir teinté l'ensemble de notre entretien n'a pu que réduire à néant cet élément positif.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de l'alternance? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Bien que mon pourcentage d'alternance soit supérieur à 50 %, j'ai surtout fait usage du canal d'information sur le contenu et lorsque j'ai tenté d'utiliser le canal d'entretien de la relation, je l'ai fait dans le seul but d'imposer ma décision et de mettre un terme à notre échange. Je n'ai donc pas recherché la rétroaction qui nous aurait permis de définir et d'atteindre de façon satisfaisante une cible commune.

La non-ingérence (Le changement)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Quelle (s) forme (s) de pouvoir ai-je utilisée (s)?

J'ai d'abord utilisé mon pouvoir d'expert en me référant à mes connaissances professionnelles pour répondre à la question d'Hélène. Toutefois, lorsque celle-ci s'est mise à manifester de la résistance, j'ai alors fait appel à mon pouvoir d'autorité en tentant de lui imposer une décision qui, manifestement, ne la satisfaisait pas. S'ensuivit l'escalade que j'ai décrite.

— Quel pouvoir ai-je attribué à mon interlocuteur?

Je n'ai accordé aucun pouvoir à Hélène. J'espérais qu'elle accepte placidement ma décision sans présenter de résistance. Or, elle a rapidement démontré son désir d'exercer son pouvoir personnel en exprimant son désaccord.

— Le cas échéant, comment ai-je fait appel à la compétence de mon interlocuteur pour la problématique?

Je n'ai pas reconnu les compétences personnelles d'Hélène dans la définition du problème. En effet, je n'ai pas admis qu'elle pouvait avoir un point de vue éclairé sur ce qu'est une évaluation juste et honnête, qu'elle était en mesure de me faire des suggestions en lien avec son vécu d'étudiante quant à la manière de trancher en des circonstances telles que celle-ci. N'ayant pas tenté d'adopter son point de vue sur la question, j'ai agi comme s'il n'y avait que ma façon de voir les choses qui soit la bonne et qu'il ne pouvait y en avoir d'autres... En fait, je n'étais pas intéressé à entendre ses idées ou arguments. Or, si je l'avais invitée à s'exprimer sur sa perception du problème et sur les solutions à y apporter, peut-être aurions-nous pu éviter l'escalade.

— Est-ce que j'ai circonscrit des champs de compétence exclusifs afin de protéger mon autonomie et celle de mon interlocuteur?

Je n'ai pas ressenti le besoin de définir mon champ de compétence : j'étais convaincu du bien-fondé de ma décision et n'envisageais aucune critique. Autrement dit, mes connaissances en matière d'évaluation me semblaient absolues

puisque je suis l'enseignant et que l'ampleur de mon expérience professionnelle rendait futile toute considération pour le champ de compétence exclusif d'Hélène. Cette attitude était un terreau fertile pour l'ingérence, puisqu'elle m'a amené à n'avoir aucun respect pour la compétence personnelle d'Hélène au regard de la situation. Cette ingérence s'est manifestée par ma tentative d'imposer ma décision à Hélène sans prendre réellement en considération ses récriminations.

- Est-ce que j'ai cherché le consensus lorsque mon interlocuteur et moi-même nous sommes trouvés dans un champ de compétence partagé?

Encore aurait-il fallu que je reconnaisse un champ de compétence partagé par mon interlocutrice et moi... À bien y penser, je réalise qu'Hélène et moi-même avons tous deux notre mot à dire quant à la façon juste et honnête d'évaluer son omission dans le contexte particulier de celle-ci. À cet effet, je suis surtout resté dans le facteur G : ça me semble avoir été une stratégie pour conserver ma mainmise sur la situation.

- Les limites respectives des champs de compétence exclusifs ont-elles été respectées? Et lorsque ce fut nécessaire, ai-je rappelé quel était mon champ de compétence ou celui de mon interlocuteur et ai-je exigé qu'il soit respecté?

Je n'ai pas reconnu le champ de compétence exclusif à Hélène. En étant intransigeant dans ma décision, j'ai ouvertement fait de l'ingérence : j'ai voulu lui imposer mon point de vue. Certes, l'intensité de la sensation désagréable que j'ai alors éprouvée est venue de la résistance de mon interlocutrice et si elle s'était alors soumise à mon pouvoir d'autorité, je ne serais probablement en train de faire l'analyse de cette intervention... C'est donc dire qu'il est primordial que désormais, lors de toute intervention, je garde en tête cette volonté d'établir un contexte favorable à la coopération et c'est à cela que je devrais être sensible.

- Est-ce que j'ai évité d'exprimer des jugements de valeur, d'expertise ou des directives concernant ce qui a trait au champ de compétence de mon interlocuteur, particulièrement de son vécu?

Je n'ai pas explicitement exprimé de telles choses. Toutefois, en tentant de convaincre Hélène du bien-fondé de ma décision sur la base de mon expérience professionnelle, je lui ai implicitement suggéré que mon point de vue était le seul valable.

- Suis-je intervenu de manière à éviter d'encourager mon interlocuteur à se livrer à de l'ingérence? Ai-je refusé de répondre aux questions qui invitent à l'ingérence (le cas échéant)?

Est-ce qu'Hélène a fait de l'ingérence lors de cette interaction? Bonne question... En relisant la description que j'en ai faite, je constate qu'Hélène a véritablement tenté de m'imposer son point de vue. Bien qu'elle puisse avoir agi de telle manière en réaction à mon attitude, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une forme d'ingérence dans mon champ de compétence exclusif, c'est-à-dire ma capacité à évaluer le travail accompli par mes étudiants et ma responsabilité de porter un jugement dans pareille situation.

Par conséquent, je peux dire que mon attitude a effectivement pu encourager mon interlocutrice à se livrer à de l'ingérence. De plus, lorsqu'Hélène m'a dit qu'elle refusait de se voir pénalisée pour une omission dont elle ne se considérait pas responsable et qu'elle me demanda ce que j'allais faire, j'ai répondu plutôt que de lui expliquer pourquoi cette question ne pouvait nous amener à un consensus. Je l'ai donc laissée faire un jugement de valeur relatif à mon travail d'évaluation sans le lui signifier.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la non-ingérence? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

En tentant d'imposer mon point de vue à mon interlocutrice, je n'ai pas respecté son champ de compétence exclusif. De plus, en répondant à sa question qui était une manifestation de son ingérence, je n'ai pas fait prendre conscience à Hélène de son intrusion dans mon propre champ de compétence. C'est pourquoi j'affirme ne pas avoir appliqué la règle de non-ingérence.

La responsabilisation (Le cadre d'analyse)

***Règle de la responsabilisation** : Respecter et se faire respecter; 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Ai-je utilisé des opinions professionnelles? Me suis-je abstenu d'utiliser des opinions personnelles?

De prime abord, j'ai exprimé une opinion professionnelle lorsque j'ai expliqué quelles étaient les lacunes que j'avais constatées dans le travail d'Hélène, lacunes sur la base desquelles je lui avais accordé une note qu'elle jugeait insatisfaisante. Par la suite, bien que j'aie tenté de lui opposer des arguments m'apparaissant factuels, je dois reconnaître que j'étais sur la défensive et c'est

sans doute ce qui m'a fait graduellement basculer vers un jugement personnel lors de ma répartie finale, laquelle pourrait être reformulée ainsi : « Tu n'es pas capable d'accepter les décisions qui ne te sont pas favorables et tu en es encore à recourir à ton père dans de telles circonstances. »

- Ai-je demandé l'avis de mon interlocuteur ou sa validation dès que l'on traitait de ce qui relève de son champ de compétence?

N'ayant pas tenu compte du champ de compétence exclusif à mon interlocutrice, je ne me suis donc pas préoccupé de son avis et ne lui ai pas demandé d'exprimer celui-ci.

- Ai-je invité mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel : à faire des choix, à s'impliquer?

Non, et c'est bien là, je crois, le nœud du problème que j'ai rencontré lors de cette interaction avec Hélène. En effet, si je lui avais demandé de m'aider à établir au moins deux solutions possibles et acceptables pour elle, et si je lui avais subséquemment laissé le soin de choisir l'une ou l'autre de ces options, j'ai la ferme conviction que l'issue de notre échange aurait été tout autre.

- Ai-je été tolérant face aux hésitations et aux lenteurs de mon interlocuteur lorsqu'il a été ambivalent ou inquiet face au risque?

Selon moi, Hélène n'a manifesté aucune lenteur ou hésitation. Au contraire, j'interprète encore son attitude comme une force sourde et une assurance frôlant l'insolence.

- Ai-je laissé mon interlocuteur prendre ses responsabilités?

Non, je n'ai pas laissé la chance à Hélène de me proposer des solutions qui pourraient tous deux nous satisfaire, pas plus que je ne lui ai donné l'occasion de faire un choix qui lui conviendrait.

- Suis-je capable de reconnaître, dans cette interaction, les besoins qui ont été heurtés chez moi par les comportements de mon interlocuteur?

Principalement, c'est mon besoin de considération qui a été heurté dans cette interaction. Au moment où les faits se sont déroulés, je crois que je m'attendais à une soumission et un respect univoque de mes décisions en tant qu'enseignant. Était-ce la manifestation d'un manque d'assurance? C'est possible puisque, tel que mentionné précédemment, il s'agissait de ma troisième session d'enseignement au cégep de l'Outaouais et c'était la première fois que j'enseignais le cours d'Électricité et magnétisme dans le cadre duquel survinrent

les événements dont il est ici question. Je crois que je craignais que mes étudiants perçoivent ce manque d'assurance qui pesait lourdement sur mes épaules. Voilà probablement pourquoi je me suis senti si vivement atteint par les objections d'Hélène. De plus, il ne faudrait pas que je passe sous silence mon profond désir d'être admiré et de me sentir aimé par mes étudiants. S'agit-il d'aspirations malsaines? Je ne sais pas trop...

- Suis-je capable de reconnaître les besoins de mon interlocuteur qui ont été heurtés dans cette interaction?

Je crois avoir heurté le besoin de considération de mon interlocutrice. En étant sur la défensive dès qu'Hélène s'est présentée à moi, je n'ai pas créé un contexte favorable à ce qu'elle se sente acceptée et appréciée. Je pense qu'il est possible que ma fermeture se soit manifestée dans plusieurs aspects de mon langage non verbal et qu'elle l'ait perçue de manière plus ou moins consciente.

Je pense aussi ne pas avoir tenu compte du besoin de compétence d'Hélène. En ne sollicitant pas son opinion relativement à la situation qu'elle jugeait problématique, en ne lui proposant aucune alternative et en essayant de lui faire avaler de gré ou de force ma décision, je n'ai pas reconnu qu'elle avait le droit d'être en désaccord avec moi et que son opinion pouvait être tout aussi justifiable que la mienne.

- Est-ce que dans cette interaction, mes besoins sont compatibles avec une approche basée sur la coopération?

Lors de l'analyse de ma première interaction, je mentionnais que celle-ci avait eu lieu il y a de cela plusieurs années et, qu'à l'époque, « j'étais obnubilé par la notion de *respect de l'autorité* ». Je dois reconnaître que, quelques années plus tard, ma façon d'être n'avait manifestement pas évolué autant que je me plaisais à le croire. Il y a probablement eu amélioration, mais l'analyse de cette seconde interaction met en lumière tout le travail qu'il me reste à accomplir pour parvenir à mettre systématiquement en place des conditions propices à la coopération dans mes interventions auprès de mes étudiants.

Ceci dit, je persiste dans ma volonté de privilégier la voie de la coopération plus que toute autre. J'ai la conviction de pouvoir y trouver mon compte puisque celle-ci ne peut que contribuer à ce que j'établisse des rapports plus harmonieux et satisfaisants avec mes étudiants, surtout avec ceux qui ne sont pas gagnés d'avance à ma cause. Et puis, qu'on m'aime ou non, si j'ai la volonté de bien faire, si j'applique correctement le modèle de la coopération, je ne pourrai qu'en retirer davantage d'agrément et d'estime de moi dans ma vie de tous les jours.

— En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la responsabilisation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

En définitive, je n'ai pas appliqué la règle de la responsabilisation, car je n'ai pas donné à Hélène l'opportunité d'exprimer ses opinions ni de faire des choix éclairés en ce qui concerne son champ de compétence exclusif. J'ai plutôt cherché à imposer mon pouvoir personnel et, lorsqu'Hélène a voulu exprimer son désaccord, j'en ai éprouvé un très vif désagrément qui a conduit notre échange à un échec navrant.

IDENTIFICATION DE MES POSTULATS DANS CETTE INTERVENTION

Ma théorie professée	Ma théorie pratiquée (ce que je crois)	Ma théorie professée suite à l'analyse de mon intervention
Un enseignant n'est pas parfait et peut faire des erreurs.	Un enseignant devrait toujours avoir raison.	Un enseignant devrait savoir quoi dire, comment le dire, connaître les réponses aux questions et avoir des réactions appropriées dans au moins 80 % des cas. <i>Un enseignant doit reconnaître ses limites et accepter de ne pas savoir comment réagir à certains moments ou de ne pas avoir toujours raison.</i>
Un enseignant devrait reconnaître ses erreurs.	Un enseignant peut nier ses erreurs et chercher à les dissimuler à ses étudiants.	Un enseignant n'est pas obligé de reconnaître toutes ses erreurs, sauf dans le cas où les résultats d'un ou plusieurs de ses étudiants (s) sont affectés négativement.
Un enseignant ne doit pas humilier ses étudiants.	Il est acceptable de blesser un étudiant pour avoir le dernier mot.	Il est préférable de ne pas avoir le dernier mot plutôt que de l'obtenir en tentant d'insulter un étudiant.
Un enseignant doit être ouvert à la critique de ses étudiants, car ceux-ci ont le droit de porter un jugement sur lui.	Un étudiant a le droit de porter un jugement sur son enseignant, mais ne doit pas exprimer son opinion si celle-ci est négative.	Un enseignant doit être disposé à rencontrer un étudiant ayant une critique négative à formuler, et à discuter avec lui afin de trouver, si possible, des pistes de solution à la satisfaction de chacun. <i>Un enseignant doit être ouvert à la critique à condition que celle-ci soit constructive et exprimée en des termes qui ne visent pas à blesser ou à humilier. Par conséquent, un enseignant n'est pas tenu d'accueillir toute critique.</i>

<p>Un enseignant, c'est comme un « papa oiseau » qui verse dans le « bec » de ses étudiants du savoir prédigéré.</p>	<p>Il appartient aux étudiants de faire le travail qui leur est proposé afin d'apprendre et de réussir leurs cours. Un enseignant ne peut pas tout faire à leur place.</p>	<p>Un enseignant est un guide qui facilite l'apprentissage de ses étudiants en leur expliquant les divers concepts abordés en classe et en leur proposant des stratégies adaptées à leurs besoins.</p>
<p>Un enseignant garde toujours son calme.</p>	<p>Un enseignant peut s'emporter et perdre les pédales si les étudiants le cherchent!</p>	<p>Un enseignant peut communiquer verbalement et calmement ses émotions à ses étudiants avant de se laisser dominer par celles-ci.</p>
<p>Un étudiant est libre d'accueillir ou non les commentaires, recommandations et suggestions de son enseignant.</p>	<p>Un étudiant devrait toujours être ouvert aux commentaires, recommandations et suggestions de son enseignant.</p>	<p>Un étudiant devrait écouter les commentaires, recommandations et suggestions de son enseignant, mais, ultimement, il revient à l'étudiant de faire ses propres choix et d'en assumer les conséquences.</p>
<p>Un étudiant ne peut pas accepter toutes les décisions de son enseignant.</p>	<p>Un étudiant devrait comprendre et accepter toutes les décisions de son enseignant.</p>	<p>Un étudiant doit accepter les décisions de son enseignant lorsque celles-ci relèvent du champ de compétence exclusif de ce dernier. Cependant, il est nécessaire que l'enseignant en explique les motifs.</p>
<p>Un enseignant et un étudiant doivent toujours être capables de discuter ensemble.</p>	<p>Il est impossible pour un enseignant de discuter avec un étudiant si ce dernier ne partage pas d'emblée ses opinions.</p>	<p>Qu'un étudiant partage ou non le point de vue de son enseignant, il y a possibilité de dialogue entre ceux-ci pourvu que les deux aient envie de s'engager dans cette discussion.</p>
<p>Le respect, c'est l'acceptation de l'autre dans sa totalité, y compris nos divergences d'opinions.</p>	<p>Le respect, c'est l'acceptation docile de mes décisions et de mes idées.</p>	<p>Le respect, c'est la reconnaissance mutuelle de nos champs de compétences respectifs.</p>

APPENDICE H

ANALYSE DU DIALOGUE 3

CHOIX DE LA SITUATION ET RÉFLEXION PRÉALABLE

1. Choisissez une situation récente dans laquelle, comme intervenant (e), vous avez interagi avec une autre personne ou avec un groupe et dont vous êtes sorti (e) insatisfait (e), quelle que soit la raison de votre insatisfaction.
2. Décrivez succinctement le contexte dans lequel cette situation s'est produite.

Les événements dont il est ici question se sont déroulés au cours de l'automne 2011. J'enseignais, entre autres, le cours Physique appliquée II à un groupe du programme technique Mécanique du bâtiment. Il s'agissait d'étudiants qui en étaient, pour la plupart, à leur troisième et dernière année dans ce programme. Conséquemment, ils étaient généralement plus âgés que ceux que je retrouve dans les groupes du programme Sciences de la nature.

Pour avoir déjà enseigné à des étudiants inscrits à des programmes techniques, je savais que le contact avec ceux-ci diffère passablement de ce que je peux vivre avec les étudiants préuniversitaires. Ils sont habituellement plus directs, moins nuancés et réagissent plus fortement lorsque quelque chose leur plaît – ou leur déplaît. De plus, dans le cas particulier de ce groupe, la plupart avaient déjà un emploi en lien avec leur formation, emploi qu'ils occuperaient probablement à temps complet une fois leurs études complétées.

C'était la première fois que j'enseignais le cours Physique appliquée II, celui-ci renfermant du contenu avec lequel j'étais plus ou moins familier. Je devais donc m'approprier la matière que je devais enseigner et faire autant de liens que possible avec des applications bien concrètes. Bref, ce n'était pas toujours facile et je tentais, tant bien que mal, de ne pas montrer mon manque d'assurance.

Dès le début de la session, j'avais remarqué que l'un des étudiants – que j'appellerai Luc – démontrait une attitude qui ne me plaisait pas : il « textait » en classe, échangeait souvent des commentaires avec son voisin de table, arrivait en retard ou étirait ses pauses au-delà de la limite convenue, laissait des déchets sur sa table ou par terre à la fin du cours... En plus de tout ça, une chose m'agaçait particulièrement : lorsque je faisais une erreur lors d'un cours ou que j'hésitais durant une explication, je le voyais rire ouvertement en me regardant, ce qui, malgré moi, me déstabilisait.

Bref, même si, de temps à autre, je lui avais fait des remarques quant à son attitude et ses comportements, je n'avais noté aucune amélioration. C'est pourquoi, après quelques semaines de cours, je lui demandai de m'accompagner à mon bureau pour que nous puissions discuter ensemble.

3. Décrivez la nature de votre insatisfaction dans cette situation.

J'ai l'impression de m'être fait rouler par Luc : alors que j'espérais avoir une rencontre constructive avec lui, je crois qu'il s'est trouvé une excuse pour justifier son attitude et que, de ce fait, nous sommes passés à côté du véritable problème, lequel était directement relié à une difficulté relationnelle entre lui et moi. Je ne suis pas parvenu à toucher au cœur du problème que je percevais entre Luc et moi.

4. Décrivez succinctement comment vous auriez aimé que cela se passe de manière idéale.

J'aurais voulu que Luc me dise ouvertement ce qu'il pensait de moi, qu'il m'explique ce qui lui déplaisait dans mon cours et, surtout, qu'il me donne la chance d'aller au-delà des barrières qu'il semblait avoir placées entre lui et moi.

5. Complétez la phrase suivante : Dans cette interaction, je voulais.....

Dans cette interaction, je voulais que Luc exprime honnêtement son point de vue afin que nous puissions trouver ensemble des pistes de solution nous permettant, lui et moi, de passer des moments plus agréables en classe.

6. Pourquoi, selon vous, cette intention vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Je crois qu'il valait mieux mettre au jour les causes de l'attitude de Luc plutôt que de tenter de l'ignorer ou d'essayer de prendre mon mal en patience. Je croyais que nous pouvions tous les deux bénéficier d'une discussion franche et honnête.

7. Quelle stratégie ou approche vouliez-vous utiliser dans cette situation?

Je voulais tenter de mettre en place une approche coopérative en invitant mon interlocuteur à parler ouvertement et en lui demandant l'autorisation d'exprimer mon propre point de vue. Ainsi, nous aurions pu nous entendre

sur un but commun et choisir ensemble les moyens nous permettant d'y parvenir.

8. Pourquoi, selon vous, cette stratégie ou approche vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Je souhaitais mettre en application le modèle de St-Arnaud afin d'établir une relation de coopération, car je crois qu'il s'agit d'un excellent moyen pour être efficace et atteindre un but visé. Je croyais que c'était une circonstance propice à une telle tentative.

9. Remplir la grille *Description d'une interaction* présentée la page suivante (SAUF les deux colonnes de droite DE et CC).

10. Finalement, après avoir relu votre description, décrivez les postulats ou présupposés que vous pensez que vous aviez à propos d'une intervention efficace.

- **Une intervention efficace devrait être pleinement satisfaisante pour les deux parties dès la première rencontre. En fait, une seule rencontre devrait suffire pour régler une situation problématique, même si celle-ci dure depuis un certain temps.**
- **Il est réaliste de s'attendre à ce qu'un étudiant qui manifeste une attitude négative à l'égard d'un enseignant puisse lui expliquer honnêtement et ouvertement son opinion sur la question.**
- **Un enseignant a toujours une perception juste, une interprétation correcte de l'attitude d'un étudiant.**

DESCRIPTION D'UNE INTERACTION

(inspirée de St-Arnaud, 1995)

Chiffre : Ce que je dis ou fais.
Tiret : Ce que mon interlocuteur dit ou fait.

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
Je suis content qu'il ait accepté de me suivre sans protester.	Vert	— Luc m'accompagne jusqu'à mon bureau après que je l'aie invité à me suivre.		
On va sûrement être là durant quelques minutes : il est mieux d'être confortable.	Vert	1. Je lui offre une chaise en lui disant : « Je te prie de t'asseoir. ».		Er
Ça ne semble pas lui plaire d'être là.	Jaune	— Luc s'assoit, évite mon regard, a un sourire contraint.	(ra)	
Je veux connaître sa perception des choses. Est-il conscient de ce qu'il fait?	Vert	2. « Est-ce que tu sais pourquoi je voulais te parler? »		*F
Il reconnaît une part du problème, mais une part très superficielle.	Jaune	— « Oui, je le sais, c'est parce que j'arrive souvent en retard au cours. »	id fa	
Est-il capable de me dire ce qu'il pense de moi?	Jaune	3. « Oui, mais pas seulement ça. »		*Ic
Un autre élément très superficiel.	Jaune	— « OK, j'utilise mon <i>cell</i> aussi. »	id fa	
Alors pourquoi t'en sers-tu quand même?	Jaune	4. « C'est vrai, tu l'utilises souvent même si je t'ai demandé de ne pas le faire. »		Ic
Ça ne me convainc pas.	Jaune	— « C'est correct, je vais arrêter de m'en servir et je vais être à l'heure. »	in	
J'aimerais qu'il soit plus ouvert. Je ne veux pas le brusquer.	Jaune	5. « J'apprécie ton intention, mais est-ce que je peux être franc avec toi? »		*Er f=(Er)

Certes, il aurait pu difficilement me répondre « non », mais je suis quand même satisfait qu'il accepte que je m'exprime et qu'il me regarde en s'adressant à moi.	Vert	— « Oui. » Il me regarde.		
Voilà, je suis honnête et j'en suis satisfait.	Vert	6. « J'ai l'impression qu'il y un problème entre toi et moi. Je pense qu'à cause de ça, tu agis comme tu le fais. »		*Ic
Tiens, je reconnais son sourire qu'il a en classe quand je fais une erreur, un sourire qui lui donne l'air de se foutre de ma gueule... J'accueille assez mal son soupir, mais j'essaie de n'en rien laisser paraître.	Rouge	— Luc ne dit rien, soupire en souriant.	(ra)	
Va-t-il avoir le courage de me faire connaître le fond de sa pensée?	Rouge	7. « Qu'est-ce que tu en penses? »		*F
Je ne m'attendais pas à ça. J'ai tendance à compatir pour lui, mais je ne crois pas qu'il soit tout à fait honnête avec moi.	Jaune	— « C'est pas ça l'affaire. J'ai des problèmes avec ma blonde. C'est pour ça que je texte durant le cours et que j'ai pas la tête à ça. »	fa id	
Vas-y, dis-moi ce que tu penses <i>vraiment</i> .	Jaune	8. « Et tu penses que c'est la seule cause de ce que j'ai remarqué chez toi? »		*(f)=Ic
Je ne suis pas convaincu, moi.	Jaune	— « Oui, je suis sûr que mes problèmes avec ma blonde vont se régler rapidement et que tout le reste va être correct après. »	id in	
Je lui tends une perche, espérant qu'il la saisisse.	Jaune	9. « D'accord. Mais si tu as un problème avec moi, que ce soit avec mon enseignement ou ce que je suis, j'apprécierais que tu m'en parles. »		Ic

Encore ce sourire qui me déplaît franchement. Je sens une pointe de sarcasme dans son ton...	Rouge	— Luc sourit en me regardant. « Je n'ai aucun problème avec vous. Je ne vois pas pourquoi vous dites ça. »	(ra) id	
Je veux néanmoins lui laisser une ouverture, au cas où il déciderait de me faire part de ce que je soupçonne.	Jaune	10. « Bon, d'accord. Alors, n'hésite pas à venir me parler si tu crois avoir des choses à me dire. J'espère que tes problèmes avec ta blonde vont être réglés rapidement. »		*Er
Je sens qu'il est content de s'en être tiré à si bon compte.	Jaune	— « Ouais, moi aussi. Bonne fin de journée. »	in	
(Je reste assis un bon moment, perplexe.) J'ai l'impression qu'avec son histoire de « blonde », il a trouvé une belle échappatoire et ça me dérange de ne pas avoir su m'y prendre avec lui.	Jaune	— Luc quitte mon bureau.		

Vert : Vécu agréable : indice affectif que l'effet immédiat que l'on veut produire chez l'interlocuteur est bel et bien observable dans le comportement de celui-ci.

Jaune : Vécu mixte : l'effet immédiatement visé n'est pas produit, mais on a le sentiment qu'il y a une ouverture, qu'il est possible de produire l'effet visé en modifiant la technique utilisée pour produire cet effet sans qu'il soit nécessaire de modifier sa visée.

Rouge : Vécu désagréable : indice affectif que l'interlocuteur ne réagit pas du tout dans le sens de l'effet visé, parfois même qu'il réagit à l'opposé.

DE : Décodage empathique : fa = faits, id = idées, ra = réaction affective, in = intention.

CC : Canaux de communication : R = Réception, F = Facilitation, Er = Entretien de la relation, Ic = Information sur le contenu.

ANALYSE DE L'EFFICACITÉ DANS L'INTERACTION

Effacité et autorégulation (L'évaluation intrinsèque)

Le principe de l'autorégulation : *S'adapter en fonction de l'effet produit*

J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie selon le cas ma technique, ma visée ou mon aspiration.

Questions de réflexion et d'analyse

La formulation de l'intention

— Votre intention initiale (votre réponse à la question 5 de la **XXX** page) a-t-elle été formulée en terme de visée immédiate observable, c'est-à-dire de manière à :

- exprimer l'effet attendu chez mon interlocuteur (=visée)?
- indiquer l'effet attendu pendant l'interaction elle-même (=immédiate)?
- décrire l'effet attendu en termes de comportement (s) observable (s) chez mon interlocuteur?

ou bien, a-t-elle été formulée en termes de technique ou de motivation? (Justifiez votre réponse)

Je voulais que Luc exprime *honnêtement* son point de vue. Le désir que mon interlocuteur s'exprime constitue une visée immédiate et observable. Cependant, l'honnêteté à laquelle je disais m'attendre est une attitude difficilement vérifiable.

***Trouver ensemble des pistes de solution* constitue une autre visée, laquelle me semble immédiate et observable.**

Pour ce qui est de « passer des moments plus agréables en classe », il ne s'agit pas d'une visée immédiate observable, car elle est plutôt vague quant au comportement attendu chez Luc et constitue un objectif à plus long terme.

— Si votre intention initiale n'a pas été formulée en termes de visée (ou d'effet visé), reformulez-la de manière à respecter les caractéristiques d'une intention formulée en termes d'effet visé.

(Élaborez votre réponse ICI dans l'analyse, NE modifiez PAS votre formulation initiale)

Je voulais que Luc exprime son point de vue sur l'état de nos rapports en classe et ses causes potentielles. Je voulais aussi que nous puissions identifier ensemble des pistes de solution.

- Y a-t-il eu cohérence entre votre visée et vos comportements?
(Ai-je le courage de me laisser interpellé lorsqu'il devient évident que ma théorie pratiquée ne correspond pas à ma théorie professée?)

Je crois que oui. J'ai effectivement donné à Luc l'occasion de s'exprimer. Par contre, j'aurais pu mieux préparer le terrain et l'amener plus graduellement à parler du cœur du problème. Par exemple, j'aurais pu lui demander d'élaborer quant à sa perception de notre relation en classe avant de lui exposer mon opinion sur la question. Toutefois, je ne crois pas que cela signifie qu'il y a eu contradiction entre mon intention et mes agissements.

Les causes de l'inefficacité

- Dans le dialogue, les interventions utilisées ont-elles eu les effets visés?

Mes interventions n'ont pas eu tout à fait l'effet visé. Luc s'est exprimé, mais nous sommes demeurés en surface. Je ne suis pas satisfait des résultats, car je ne crois pas que nous ayons véritablement identifié les causes du problème, ce qui ne nous a pas permis d'identifier des pistes de solution.

- Un écart entre un effet immédiat observé chez l'interlocuteur et l'effet attendu par moi s'est-il produit?

Son sourire... Après mes sixième et neuvième réparties, Luc m'a regardé en souriant avant de me répondre. Alors que je souhaitais qu'il profite de cette occasion que je lui offrais pour m'expliquer ce qui le faisait sourire de la sorte en classe, il m'a regardé et m'a adressé ce sourire qui, pour une raison que j'ai encore du mal à m'expliquer, me dérangeait. Cet écart entre l'effet observé et l'effet attendu outrepassa même l'écart constaté entre mon désir qu'il s'exprime quant aux causes de son attitude et l'insatisfaction que j'ai éprouvée après qu'il ait affirmé que ses problèmes de couple en étaient à l'origine. Avec le recul, je réalise que j'avais à ce moment-là l'opportunité de lui demander explicitement pour quelle raison il souriait ainsi.

Ces écarts sont-ils attribuables...

- [erreur technique] à un moyen particulier (parole, geste) que j'ai utilisé?
[Ai-je bien appliqué le moyen choisi?]

Je n'ai pas l'impression que ces écarts puissent être attribués à une erreur technique de ma part.

— [erreur de stratégie] à un ensemble de moyens que j'ai utilisés au cours du dialogue?

[Ai-je pris le (s) bon (s) moyen (s) pour obtenir ce que je voulais?]

Comme je l'ai affirmé un peu plus tôt, je pense qu'il aurait été préférable d'amener Luc à élaborer sur la situation vécue en classe avant de vouloir en identifier les causes. Ainsi, peut-être aurait-il été plus en confiance, peut-être aurait-il été plus conscient du bien-fondé de ma démarche et, par conséquent, il n'est pas illusoire de penser qu'il aurait été plus à même de me dire pour quelles raisons il agissait comme il le faisait.

— [erreur de visée] au caractère irréaliste de ma visée?

[Était-il réaliste d'obtenir ce que je voulais (mon attente était-elle réaliste)?]

J'ai peut-être fait erreur en pensant qu'il était possible d'en arriver à des pistes de solution en une seule rencontre avec Luc. Considérant son attitude, il y a tout lieu de croire qu'il n'était pas disposé à s'ouvrir à moi et c'est cet aspect qu'il aurait d'abord fallu favoriser.

— [erreur de motivation] au fait que je persiste à vouloir produire un effet immédiat qui répondrait à un besoin personnel en répétant des paroles ou des comportements qui se sont avérés des erreurs techniques, de stratégie ou de visée?

[Ai-je besoin de produire la réaction que j'attends de mon interlocuteur?]

Contrairement aux deux interventions que j'ai précédemment analysées, je ne perçois pas dans celle-ci une erreur de motivation flagrante. Évidemment, j'avais au fond de moi, encore une fois, le désir de me sentir apprécié, mais ce n'est pas ce désir qui fut, à quelque moment que ce soit, le moteur de mon intervention. À vrai dire, je voulais surtout pouvoir enseigner dans un climat favorable, tant pour Luc que pour moi. D'ailleurs, je ne pense pas avoir persisté à vouloir produire un effet immédiat – pas suffisamment, si ça se trouve.

— Les erreurs relèvent-elles de facteurs hors de mon contrôle?

Mon erreur de stratégie relève de moi, strictement. Je pouvais prévoir la résistance de Luc et si j'avais mieux préparé mon intervention, j'aurais pu tenir compte de celle-ci et faire en sorte de la surmonter.

— En conclusion, est-ce que j'ai appliqué le principe de l'autorégulation consciente?
(Appuyer votre conclusion sur des faits)

Je n'ai pas appliqué ce principe aussi bien que je l'aurais souhaité. En ne persévérant pas suffisamment dans l'identification par Luc de la nature du problème vécu en classe, en exposant trop hâtivement (et trop succinctement) ma perception de ce problème et en n'envisageant pas un changement de stratégie face à sa résistance (je ne sais pas si « résistance » est le terme approprié...), je n'ai pas démontré une bonne application de la première des trois boucles d'autorégulation dont parle St-Arnaud.

ANALYSE DE LA COOPÉRATION DANS L'INTERACTION

Le Partenariat (La structure de la relation)

Règle du partenariat : Chercher et 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Quelle structure de relation (pression, service, coopération) ai-je cherché à mettre en place entre moi-même et mon interlocuteur? Au départ? Au cours de l'interaction?

Même si c'est moi qui ai demandé à Luc de me rencontrer, j'ai tenté de ne pas établir une structure de pression. Pour ce faire, je lui ai demandé de me dire pour quelles raisons, selon lui, je souhaitais lui parler. Étrangement, j'ai l'impression que Luc a essayé de se soustraire à une relation de coopération.

On dirait qu'il a agi de manière à établir une structure de pression : en évoquant ses retards et autres manquements mineurs comme raisons probables de mon insatisfaction puis en m'affirmant que son couple était la cause de ses comportements et que tout rentrerait dans l'ordre prochainement, il a fermé la porte à toute forme de collaboration.

Il m'a en quelque sorte ramené à mon pouvoir d'autorité, comme s'il m'avait dit : « t'es mon prof, tu veux que je justifie mes gestes, alors je vais te donner une raison difficilement discutable et c'en sera fini entre toi et moi, du moins pour cette fois-ci ». Essayer de me replacer dans mon rôle traditionnel d'enseignant était peut-être pour lui quelque chose de sécurisant, une façon de retrouver quelque chose de familier.

Justifiez votre réponse en répondant de manière élaborée aux trois questions suivantes :

— Qui détermine le but de l'interaction? **Bien que j'aie déjà en tête un objectif en demandant à Luc de me rencontrer, j'essaie tant bien que mal d'en faire un but commun pour mon interlocuteur et moi-même en l'invitant à me parler de sa perception de la situation. Toutefois, je constate que je n'ai pas exprimé clairement ce but.**

Par conséquent, j'ai peut-être facilité un certain glissement : on dirait que Luc a alors profité de l'occasion pour imposer son propre objectif, à savoir mettre un terme au plus vite à une rencontre qui risquait de devenir un peu trop personnelle.

- Pour que le but soit atteint, qui est sollicité? **En ce qui concerne l'objectif que j'avais en tête initialement, c'est Luc qui était sollicité puisque je voulais qu'il s'exprime sur l'état de nos rapports en classe et leurs causes.**
- Au cours de l'interaction, dans quel sens s'exerce l'influence? **Initialement, l'influence s'exerce de moi vers mon interlocuteur : c'est moi qui sollicite sa présence et son opinion. Par la suite, j'ai essayé de mettre en place un contexte propice à ce que l'influence devienne mutuelle en donnant l'occasion à Luc de s'exprimer, mais j'ai l'impression que c'est plutôt vers moi que s'est alors exercée l'influence : à partir du moment où Luc a commencé à parler de son couple, j'ai été pris au dépourvu. J'ai alors perdu de vue l'objectif de notre rencontre et je lui ai peut-être involontairement cédé les rênes.**
- Est-ce que j'ai cherché à définir un objectif commun avec mon interlocuteur sans tenir pour acquis que l'un des partenaires devra suivre l'autre passivement? **Oui.** Si oui, comment me suis-je assuré que le but visé (l'objectif) était le même pour moi et mon interlocuteur?

C'est là une bonne part du problème : en n'ayant pas pris soin d'explicitier l'objectif de notre rencontre, en ne m'étant pas donné la peine de vérifier quelle interprétation en faisait mon interlocuteur, je ne me suis pas assuré que nous partagions cet objectif. En fait, dès que Luc a évoqué ses problèmes de couple, je n'ai plus pensé à définir l'objectif de notre interaction.

- Quelle est ma perception de l'interlocuteur?
 Cette perception m'a-t-elle permis de faire confiance à mon interlocuteur au point de l'associer à un contrôle bilatéral de la relation? ou Au contraire, me suis-je attendu à une soumission plus grande en maintenant une structure de pression ou de service?

Considérant les désagréments vécus en classe avec Luc, l'opinion que je me faisais à propos de lui n'était pas des plus favorables. J'ai quand même essayé de mettre cette opinion de côté et d'associer mon interlocuteur à moi en lui demandant de me faire part de son point de vue quant à l'objectif de notre rencontre. Je ne m'attendais ni n'espérais une quelconque soumission de sa part, mais je ne pensais pas non plus qu'il réussirait une telle esquivé.

— Est-ce que j'ai contribué à définir les champs de compétence de chacun? **Oui, dans une certaine mesure.** Si oui, comment? **Je n'ai pas ouvertement parlé avec Luc de nos champs de compétences respectifs, mais en tentant de l'associer à l'objectif de la rencontre, en essayant d'en venir à une définition commune de cet objectif et en sollicitant une participation franche de sa part, je crois avoir contribué à une certaine mise en évidence de son champ de compétences, à une reconnaissance de celui-ci.**

— Comment les facteurs G et P interviennent-ils dans cette interaction?

Au début, j'ai essayé de balancer le général et le particulier : je me lançais dans cette intervention en ayant en tête un modèle que je comptais appliquer et j'avais certains préjugés envers mon interlocuteur, mais je prévoyais m'adapter à la situation et mettre de côté le plus possible mes idées préconçues.

Cependant, l'évocation par Luc de ses problèmes de couple m'a pris par surprise. Je ne m'attendais vraiment pas à cela. C'est ce qui me fait croire que je suis alors passé majoritairement dans le facteur P : ce faisant, j'ai perdu de vue le modèle que je comptais appliquer et, ultimement, j'ai permis à Luc d'éluder l'objectif de notre rencontre.

— Le cas échéant, comment ai-je traité les divergences d'intérêt entre mon interlocuteur et moi-même?

Je n'ai pas vraiment eu l'occasion de m'en occuper puisque mon attention en a été détournée.

— Ai-je utilisé des mots comme « ensemble », « nous », etc.?

Non, et ce n'est pas sans me surprendre, car je tenais fermement à établir une relation de coopération entre Luc et moi, et j'étais très conscient de la signification d'un tel vocabulaire. D'ailleurs, en relisant le dialogue, j'ai réalisé que j'ai abordé Luc en lui disant : « Est-ce que tu sais pourquoi je voulais te parler. » Il me semble qu'il aurait alors été plus judicieux de faire usage de mots qui impliqueraient un travail commun plutôt qu'une influence s'exerçant de moi vers mon interlocuteur.

— En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle du partenariat? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

J'ai tenté d'appliquer la règle du partenariat en essayant de définir un objectif commun et en démontrant du respect pour le champ de compétences de mon in-

terlocuteur, mais comme je n'ai pas explicité cet objectif, que je n'ai pas vérifié l'interprétation que Luc en faisait et que je n'ai pas fait usage d'un vocabulaire suffisamment inclusif, je dois reconnaître que ma tentative n'a pas été une réussite.

La concertation (La gestion du processus)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Est-ce que j'ai structuré la rencontre avant de discuter du contenu? **Je perçois une amorce de structuration dans le dialogue, mais celle-ci fut très partielle.** Si oui, comment ai-je clarifié les cibles d'entrée de manière à partir ensemble sur une trajectoire établie conjointement? **J'ai tenté d'amener Luc à formuler la situation initiale. Voyant que sa description demeurerait très superficielle (retards fréquents, utilisation de son téléphone cellulaire...), je lui ai dit que je croyais que nous vivions un conflit de personnalités (« J'ai l'impression que tu as un problème avec moi. »).** Par la suite, sa réponse m'a fait perdre de vue les cibles de l'entrée : je n'ai donc pas défini avec lui un objectif spécifique, ni précisé notre façon de travailler durant le reste de la rencontre, laquelle se termina assez rapidement.

Élaborez votre réponse en référant aux trois questions suivantes :

- La *situation initiale* a-t-elle été formulée ou recadrée à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai présenté ma perception de la situation initiale?

Il y eut d'abord recadrage de ma part lorsque j'ai vu que Luc n'abordait pas le fond du problème dans sa formulation de la situation initiale. C'est alors que j'ai présenté ma perception de la situation. Toutefois, Luc m'a ensuite pris de court en évoquant ses problèmes de couple. Rétrospectivement, ce deuxième recadrage de la situation initiale ne m'a pas satisfait, car je n'ai pas l'impression que Luc fut honnête avec moi. Je crois plutôt qu'il a essayé d'éviter que nous discussions de nos problèmes relationnels.

- *L'objectif de l'interaction* a-t-il été formulé à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai annoncé mes intentions? Si oui, comment l'ai-je fait?

J'ai implicitement annoncé mes intentions à Luc, c'est-à-dire que j'ai manifesté mon insatisfaction en ce qui concerne son attitude en classe. Or, j'y vois une expression indirecte de ma volonté de voir nos rapports s'améliorer. Par contre, je n'ai pas pris le temps d'élaborer davantage. De plus, je perçois dans l'attitude de Luc une insatisfaction au regard de cet objectif. Bref, je pense que Luc n'avait vraiment pas envie de m'exposer les causes de son attitude en classe.

- *La façon de travailler* et la responsabilité de chacun ont-elles été décrites à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai parlé des règles du jeu, des rôles de chacun, de ce que nous accomplirons ensemble?

Rien n'a été dit à ce sujet.

- Est-ce que j'ai sollicité la permission d'entrer avant de m'opposer à mon interlocuteur?

Oui, je l'ai fait lors de ma cinquième répartition (« ... est-ce que je peux être franc avec toi? »).

- Tout au long du déroulement de l'interaction, me suis-je assuré d'avoir une cible commune avec mon interlocuteur? **Non, car l'interaction fut écourtée par l'évocation des problèmes de couple vécus par Luc.** Si oui, comment à chaque étape du déroulement de l'interaction ai-je validé si mon interlocuteur et moi-même parlions de la même chose?
- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la concertation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Dans la description de ce dialogue, je perçois ma volonté d'appliquer la règle de la concertation. J'ai essayé de définir la situation initiale de manière satisfaisante tant pour Luc que pour moi et j'ai pris soin de demander sa permission avant de m'opposer à lui. Toutefois, mon bon vouloir s'est buté à « l'aveu » de Luc quant à sa situation personnelle. Je n'ai pas su composer avec cet élément de surprise. C'est pourquoi je n'ai pas été en mesure de définir explicitement un objectif ni de préciser la façon de travailler à l'atteinte de celui-ci.

Reste à déterminer pourquoi la « confiance » de Luc m'a fait perdre mes moyens. Peut-être ai-je été surpris par ce que j'ai d'abord perçu comme une marque de confiance de sa part, ce qui serait la preuve de mes préjugés à son égard. Sans doute ai-je été touché par sa situation, ayant moi-même vécu des problèmes de couple au cours des deux années précédentes. Me serais-je donc identifié à Luc? L'idée me semble intéressante, car j'ai moi-même été un individu pour le moins déplaisant à certaines occasions durant ma vie étudiante (certains de mes enseignants pourraient en témoigner...). Ai-je reconnu en Luc une part de l'étudiant rebelle que j'ai déjà été? Ai-je compati pour ses ennuis relationnels qui me ramenaient à mes propres souvenirs douloureux?

L'alternance (La technique)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Concernant le canal de réception

— Ai-je procédé au décodage empathique des réparties de mon interlocuteur?

Je n'ai pas pensé à le faire sciemment et je constate qu'il s'agit de l'un de mes principaux défis dans l'application du modèle de St-Arnaud.

— Que puis-je dire sur ma capacité à procéder au décodage empathique au cours de cette interaction?

Le décodage empathique demeure pour moi une faiblesse. Il faut dire que je n'en perçois pas bien toute l'importance, que je ne sais pas exactement quoi en faire. Certes, le décodage empathique me permettrait d'obtenir davantage d'informations en provenance de mon interlocuteur, mais à quelles fins? Comment réinvestir ces informations?

— Ai-je utilisé la réception comme une stratégie de communication?

Je constate, encore une fois, que je n'ai pas du tout fait usage de la réception lors de cette intervention. Il s'agit d'un constat intéressant puisque la réception offre un contexte favorable au décodage empathique, lequel je ne pratique pas. Je peux donc me poser comme défi, lors d'une prochaine interven-

tion, d'utiliser le canal de réception et d'en profiter pour mettre en pratique le décodage empathique (à condition d'en percevoir clairement l'utilité, bien entendu).

— Concernant le canal de facilitation

— Quels procédés de facilitation ai-je utilisés?

Lors des réparties 2 et 7, j'ai sollicité des idées de la part de Luc.

— Est-ce que j'ai utilisé le camouflage? Pourquoi?

Ma huitième répartie (« Et tu penses que c'est la seule cause de ce que j'ai remarqué chez toi? ») constitue un camouflage, car en posant cette question à Luc, je voulais lui signifier que je ne le croyais pas. Reste à savoir pourquoi je ne lui ai pas fait connaître ouvertement mon point de vue. Peut-être ai-je voulu éviter toute forme de confrontation.

— Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés de facilitation au cours de cette interaction?

J'ai démontré une meilleure capacité à utiliser les procédés de facilitation au cours de cette interaction que lors des interventions précédemment analysées. À tout le moins, j'ai pu m'en servir à deux occasions pour obtenir des idées de la part de mon interlocuteur.

— Concernant le canal d'entretien de la relation

— Quels procédés d'entretien de la relation ai-je utilisés?

Pour moi, le fait de demander à Luc de s'asseoir lors de ma répartie 1 constitue une façon d'entretenir la relation. C'est comme si je lui disais « Installe-toi confortablement, on va prendre le temps de discuter, on ne fera pas ça à la *va-vite* dans un cadre de porte. ».

J'ai également eu recours au « toc, toc » lors de ma cinquième répartie lorsque je lui ai demandé si je pouvais lui exprimer mon point de vue sur la situation que nous vivions en classe.

— Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés d'entretien de la relation au cours de cette interaction?

Même si une amélioration peut être constatée quant à mon utilisation des procédés d'entretien de la relation, j'aurais pu en faire un usage plus extensif. Par exemple, j'aurais pu utiliser à nouveau le « toc, toc » puis signifier à Luc que je doutais que ses problèmes de couple soient la seule cause de son attitude en classe. J'aurais également pu lui communiquer mes impressions quant à sa participation lors de cette interaction.

— Concernant le canal d'information sur le contenu

— Quels procédés d'information sur le contenu ai-je utilisés? Quelle était leur efficacité?

J'ai surtout utilisé le canal d'information sur le contenu pour transmettre mes opinions (sur la cause de mes problèmes relationnels avec Luc, par exemple), mais aussi pour confirmer certains faits (comme l'utilisation de son cellulaire et ses retards fréquents).

— Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser des procédés d'information sur le contenu au cours de cette interaction?

Avant que Luc ne mentionne ses problèmes de couple, je pense que mon utilisation du canal d'information sur le contenu était adéquate. C'est par la suite que je constate une faiblesse, car j'aurais alors pu m'en servir pour exprimer mes doutes quant aux causes de son attitude en classe.

— Concernant l'alternance, est-ce que j'ai privilégié un canal de communication au détriment des autres? Est-ce que j'ai changé souvent de canal de communication? Quel est mon pourcentage d'alternance? Est-il supérieur à 50 %?

Comme à mon habitude, j'ai principalement utilisé le canal d'information sur le contenu, surtout au détriment du canal de réception. Cependant, mon pourcentage d'alternance est de 70 %, ce qui constitue une nette amélioration par rapport aux deux interactions que j'ai déjà analysées.

— En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de l'alternance? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

L'analyse de ce troisième dialogue révèle une meilleure application de la règle de l'alternance, ce dont témoigne le pourcentage d'alternance obtenu. Néanmoins, il me reste encore à faire usage du canal de réception, ce qui signifie, pour moi, de ne pas tenter de meubler le vide d'une conversation par un surplus

d'information sur le contenu. Voici donc un autre défi à relever : développer une capacité à me placer dans un état d'écoute active tout en me taisant.

La non-ingérence (Le changement)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Quelle (s) forme (s) de pouvoir ai-je utilisée (s)?

J'ai d'abord brièvement fait usage de mon pouvoir d'autorité puisque c'est en tant qu'enseignant que j'ai convoqué Luc à mon bureau. Cependant, comme je voulais établir une relation de coopération avec lui, j'ai essayé de ne plus faire appel à cette forme de pouvoir. Pour le reste, c'est moins clair. Je ne pense pas avoir particulièrement fait usage de mon pouvoir personnel ou de mon pouvoir d'expert. D'ailleurs, doit-on toujours recourir à l'une ou l'autre de ces trois formes de pouvoir durant une interaction?

— Quel pouvoir ai-je attribué à mon interlocuteur?

J'ai accordé un pouvoir personnel à Luc en lui demandant ce qu'il pensait de la situation. J'ai reconnu qu'il pouvait avoir une opinion éclairée sur la situation que nous vivions en classe et qu'il devait établir avec moi une stratégie pour améliorer la situation.

— Le cas échéant, comment ai-je fait appel à la compétence de mon interlocuteur pour la problématique?

J'ai fait appel à la compétence de Luc pour la problématique en lui demandant de me donner son point de vue quant à la nature du problème que nous vivions ensemble.

— Est-ce que j'ai circonscrit des champs de compétence exclusifs afin de protéger mon autonomie et celle de mon interlocuteur?

Je n'ai pas circonscrit de façon concrète nos champs de compétence exclusifs, bien que j'aie reconnu que je ne pouvais pas forcer Luc à coopérer, ni lui imposer une solution en laquelle il n'aurait pas cru.

- Est-ce que j'ai cherché le consensus lorsque mon interlocuteur et moi-même nous sommes trouvés dans un champ de compétence partagé?

Oui, j'ai plus spécifiquement cherché le consensus avec Luc lorsque j'ai tenté de l'amener à définir la situation problématique et à en trouver les causes –, et ce, malgré l'échec que j'y ai perçu.

- Les limites respectives des champs de compétence exclusifs ont-elles été respectées? Et lorsque ce fut nécessaire, ai-je rappelé quel était mon champ de compétence ou celui de mon interlocuteur et ai-je exigé qu'il soit respecté?

En ne prêtant pas foi aux propos de Luc concernant ses problèmes de couple et en ne croyant pas que ce soit véritablement la cause de son attitude en classe, je me suis livré à de l'ingérence, car je me suis fait une opinion définitive sur ces questions. Or, ne pas considérer d'emblée que mon interlocuteur est honnête constitue un obstacle majeur à la mise en place d'une relation de coopération.

- Est-ce que j'ai évité d'exprimer des jugements de valeur, d'expertise ou des directives concernant ce qui a trait au champ de compétence de mon interlocuteur, particulièrement de son vécu?

Oui, j'ai évité de le faire. Je n'en retrace aucun dans le dialogue analysé.

- Suis-je intervenu de manière à éviter d'encourager mon interlocuteur à se livrer à de l'ingérence? Ai-je refusé de répondre aux questions qui invitent à l'ingérence (le cas échéant)?

Cela ne fut pas nécessaire puisqu'il n'y a pas eu d'ingérence ou de tentative d'ingérence de la part de Luc.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la non-ingérence? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

J'ai manifestement essayé d'appliquer la règle de non-ingérence. En effet, j'ai évité de faire appel à mon pouvoir d'autorité, j'ai cherché le consensus avec Luc pour ce qui est de la définition de la situation initiale et j'ai reconnu un champ de compétence exclusif à mon interlocuteur (bien que je ne l'aie pas strictement défini). Cependant, je me suis livré à de l'ingérence en doutant de l'honnêteté de Luc durant l'intervention.

La responsabilisation (Le cadre d'analyse)

Règle de la responsabilisation : *Respecter et se faire respecter; 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Ai-je utilisé des opinions professionnelles? Me suis-je abstenu d'utiliser des opinions personnelles?

Justement, je n'ai probablement pas utilisé suffisamment des opinions professionnelles quand Luc a cherché à justifier ses comportements en classe. Sans pour autant recourir à des opinions personnelles, j'ai accepté trop passivement ses raisons sans exprimer mes doutes par rapport à celles-ci.

— Ai-je demandé l'avis de mon interlocuteur ou sa validation dès que l'on traitait de ce qui relève de son champ de compétence?

Oui, je l'ai fait lorsque j'ai voulu définir avec lui la situation initiale.

— Ai-je invité mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel : à faire des choix, à s'impliquer?

J'espérais pouvoir le faire suite à la problématique. Plus spécifiquement, je souhaitais amener Luc à envisager quelques solutions à notre problème relationnel et à choisir lui-même (mais aussi en accord avec moi) un ou deux moyen (s) lui paraissant réalistes.

— Ai-je été tolérant face aux hésitations et aux lenteurs de mon interlocuteur lorsqu'il a été ambivalent ou inquiet face au risque?

Non, pas suffisamment. J'en prends pour exemple ma sixième répartition durant laquelle j'expose à Luc ma perception des choses : lorsque celui-ci hésite à répondre (en souriant), j'utilise alors immédiatement le canal de facilitation (répartition 7) plutôt que de me servir du canal de réception, lequel aurait pu me permettre d'obtenir de mon interlocuteur des informations plus... véridiques.

— Ai-je laissé mon interlocuteur prendre ses responsabilités?

Considérant les circonstances, je n'ai pas eu l'occasion de le faire, mais c'était mon intention tel qu'expliqué précédemment (avant-dernière question).

- Suis-je capable de reconnaître, dans cette interaction, les besoins qui ont été heurtés chez moi par les comportements de mon interlocuteur?

J'ai tout d'abord senti que mon besoin de considération était heurté par mon interlocuteur lorsque celui-ci m'a adressé à deux reprises son sourire narquois. J'espérais que mon ouverture et mon attitude positive me mettraient à l'abri de ce sourire, mais ce ne fut pas le cas.

Puis, à la fin de l'interaction, j'ai senti que mon besoin de compétence lié à ma capacité d'appliquer le modèle de St-Arnaud avait, lui aussi, été brimé. Cette sensation a plus spécifiquement commencé à germer en moi après ma neuvième répartie alors que Luc m'affirma : « Je n'ai aucun problème avec vous. Je ne vois pas pourquoi vous dites ça. » C'est à ce moment que j'ai commencé à comprendre que mon intervention était probablement un échec et que Luc s'était joué de moi.

- Suis-je capable de reconnaître les besoins de mon interlocuteur qui ont été heurtés dans cette interaction?

Le seul qui me vienne à l'esprit serait un besoin de cohérence. À bien y penser, rien dans nos rapports réguliers ne laissait croire à Luc que je pouvais m'intéresser à ce qu'il pense, à ce qui l'habitait. De plus, comme l'approche coopérative ne me semble pas être la norme en éducation, il est possible que la démarche que j'essayais de mettre en place avec lui se soit mal ajustée à ses paradigmes liés au milieu scolaire, qu'elle lui ait paru irrationnelle.

- Est-ce que dans cette interaction, mes besoins sont compatibles avec une approche basée sur la coopération?

Oui, absolument! Certes, mes besoins de considération et de compétence ne devraient pas être ma principale motivation à adopter une approche coopérative avec mes étudiants et je ne crois pas qu'ils le furent en ce cas-ci. En réalité, ma volonté de collaborer avec mes étudiants afin travailler ensemble à l'atteinte d'objectifs communs me semble un moyen de combler ces besoins comme autant d'effets secondaires désirables.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la responsabilisation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Je n'ai pas véritablement eu l'opportunité d'appliquer la règle de la responsabilisation puisque je n'ai pas eu l'occasion d'amener mon interlocuteur à faire ses propres choix et je n'ai pas respecté ce que j'interprète comme une hésitation de sa part entre mes sixième et septième réparties. Par contre, je lui ai demandé son avis lorsque j'ai tenté de définir avec lui la situation initiale.

IDENTIFICATION DE MES POSTULATS DANS CETTE INTERVENTION

Ma théorie professée	Ma théorie pratiquée (ce que je crois)	Ma théorie professée suite à l'analyse de mon intervention
<p>Un enseignant devrait être capable de mettre de côté son vécu personnel (les éléments de son passé) lorsqu'il est en relation avec ses étudiants.</p>	<p>Un enseignant peut parfois s'identifier à un étudiant au point d'en perdre de vue la situation initiale et l'objectif d'une intervention.</p>	<p>Il n'est pas possible, pour un enseignant, de mettre totalement de côté son vécu personnel lorsqu'il entre en relation avec ses étudiants. Toutefois, ceci ne devrait pas l'empêcher de se concentrer sur l'instant présent et d'agir en fonction de son (ses) interlocuteur (s) et de l'objectif initialement établi. Bref, il est nécessaire de considérer tout interlocuteur comme un être unique et non comme un reflet de soi-même ou de quelqu'un d'autre.</p>
<p>Un étudiant a le droit de s'exprimer, de rire et d'avoir du plaisir en classe.</p>	<p>Lorsqu'un enseignant hésite ou commet une erreur, le rire ou le sourire d'un étudiant est nécessairement un acte visant à rabaisser l'enseignant.</p>	<p>À priori, lorsqu'un étudiant s'exprime ou rit, cela ne signifie en rien qu'il veut se payer la tête de son enseignant. Toutefois, si l'enseignant éprouve un doute raisonnable quant aux intentions de l'étudiant, il est de son devoir de consulter ce dernier afin de vérifier de quoi il en retourne. Lors de son échange avec l'étudiant, l'enseignant doit s'engager dans la relation en supposant que celui-ci répondra honnêtement à ses questions.</p>

<p>Il est préférable de s'exprimer et de définir une situation problématique avant d'en identifier les causes.</p>	<p>Un enseignant a toujours une perception juste et sans équivoque d'un problème (par exemple, l'attitude d'un étudiant).</p>	<p>Un enseignant peut se tromper sur la nature d'une situation problématique. Par conséquent, il doit tenter de définir par lui-même la situation et en s'enquérant, si besoin est, du point de vue de la (des) autre (s) personne (s) concernée (s). En ayant ainsi une meilleure compréhension de la situation, il appartient ensuite à l'enseignant de voir s'il s'agit bel et bien d'un problème nécessitant une action de sa part.</p>
<p>Dialoguer avec un étudiant contribue au développement d'un lien de confiance.</p>	<p>Au cours d'un dialogue avec un étudiant, un enseignant peut remettre en question l'honnêteté de son interlocuteur.</p>	<p>Afin de pouvoir établir un véritable lien de confiance avec un étudiant, il faut d'abord que l'enseignant croie en l'honnêteté de celui-ci. Il s'agit d'une condition <i>sine qua non</i>.</p>
<p>Une intervention efficace devrait être pleinement satisfaisante pour les deux parties dès la première rencontre. En fait, une seule rencontre devrait suffire pour régler une situation problématique, même si cette dernière dure depuis un certain temps.</p>	<p>Il est impossible de régler une situation problématique en une seule rencontre, encore moins s'il s'agit d'un problème qui dure depuis un certain temps ou que l'une des deux parties impliquées est jugée par l'autre comme n'étant pas entièrement honnête.</p>	<p>Il est normal qu'une situation problématique ne puisse être réglée en une seule rencontre. Pour une situation qui dure depuis un certain temps, il est plus réaliste d'envisager une intervention s'échelonnant sur deux ou plusieurs rencontres et de se fixer des objectifs à atteindre entre chacune d'elles. Surtout, il est primordial pour l'acteur de s'engager dans ce processus en faisant confiance à son interlocuteur, ce qui constitue un gage de bonne volonté de sa part.</p>

<p>Il est réaliste de s'attendre à ce qu'un étudiant qui manifeste une attitude négative à l'égard d'un enseignant puisse lui expliquer honnêtement et ouvertement son opinion sur la question.</p>	<p>Un enseignant peut remettre en question l'honnêteté d'un étudiant lorsque celui-ci lui explique son opinion.</p>	<p>Bien qu'il soit pertinent qu'un enseignant demande à un étudiant les raisons pour lesquelles celui-ci manifeste une attitude perçue comme négative, il ne faut pas s'attendre à ce que l'étudiant accepte d'emblée de s'exprimer sur la question; il a le droit de le faire ou non. Cependant, si l'étudiant explique ses raisons, l'enseignant ne devrait pas remettre en question l'honnêteté de son interlocuteur.</p>
<p>Échanger avec un étudiant à propos d'une situation permet d'adopter un point de vue commun sur la question.</p>	<p>Pour un enseignant, discuter avec un étudiant est une façon d'amener celui-ci à partager son point de vue.</p>	<p>Afin de parvenir à un point de vue commun, il est nécessaire qu'un enseignant et un étudiant puissent échanger sur la question. Toutefois, il est illusoire de croire qu'on puisse parvenir à un consensus à tous les coups. Le fait d'avoir des opinions divergentes ne signifie pas pour autant qu'il est impossible fonctionner ensemble ou de se respecter mutuellement.</p>

APPENDICE I

ANALYSE DU DIALOGUE 4

CHOIX DE LA SITUATION ET RÉFLEXION PRÉALABLE

1. Choisissez une situation récente dans laquelle, comme intervenant (e), vous avez interagi avec une autre personne ou avec un groupe et dont vous êtes sorti (e) insatisfait (e), quelle que soit la raison de votre insatisfaction.
2. Décrivez succinctement le contexte dans lequel cette situation s'est produite.

La présente situation remonte au mois de février 2012. Dans la semaine précédente, les étudiants de mes trois groupes avaient fait leur premier test de la session et je leur avais remis leurs copies corrigées quelques jours auparavant. En général, les moyennes oscillaient autour de 50 %, ce qui est très faible. Je voulais donc faire un retour avec eux sur les résultats qu'ils avaient obtenus.

Il faut préciser que ces étudiants étaient, pour la plupart, inscrits au programme Sciences de la nature et que, généralement, ceux-ci ont la réputation de très peu participer en classe. Ce manque de participation était particulièrement flagrant dans l'un de mes groupes. C'est d'ailleurs avec ce groupe que s'est déroulée l'intervention dont il est ici question.

Personnellement, je crois que ces étudiants ne sont pas conscients des avantages d'une participation active en classe alors que, pour moi, une telle participation me semble essentielle à la mise en place d'un bon climat d'apprentissage. En effet, je perçois mes leçons comme le lieu d'un nécessaire échange à double sens entre moi et mes étudiants, nécessaire puisque je dois partir de ce qu'ils savent déjà afin d'établir des points d'ancrage pour les nouvelles connaissances que je souhaite leur faire découvrir. De plus, en s'exprimant, mes élèves peuvent me faire part de leurs difficultés, de leurs perceptions justes ou erronées et, avant tout, ils contribuent ainsi à rendre les cours plus vivants, plus dynamiques. Bref, je crois qu'ils ont plus à gagner en participant activement plutôt qu'en me laissant faire de longs soliloques comme c'est malheureusement trop souvent le cas.

3. Décrivez la nature de votre insatisfaction dans cette situation.

Mon insatisfaction tient au fait que je n'ai pas admis d'emblée mon véritable but lors de cette intervention et que, par conséquent, je ne pouvais pas établir un vrai partenariat avec mes étudiants, contrairement à ce que je souhaitais. J'ai le sentiment de les avoir trompés, en quelque sorte.

4. Décrivez succinctement comment vous auriez aimé que cela se passe de manière idéale.

J'aurais expliqué aux étudiants que je voulais qu'ils s'expriment sur leurs résultats au premier test afin de les amener à participer; ce faisant, ils auraient perçu concrètement les avantages qu'il y a à être actif plutôt que passif et nous aurions pu ensuite discuter ensemble des avantages constatés.

5. Complétez la phrase suivante : Dans cette interaction, je voulais.....

Je voulais que mes étudiants prennent la parole, participent en classe et en constatent par eux-mêmes les avantages.

6. Pourquoi, selon vous, cette intention vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Je crois qu'il est plus intéressant et stimulant – pour mes étudiants comme pour moi-même – d'avoir des échanges entre eux et moi plutôt que de m'écouter parler tout seul durant des heures.

7. Quelle stratégie ou approche vouliez-vous utiliser dans cette situation?

Je voulais que mes étudiants fassent en quelque sorte un apprentissage par la découverte, c'est-à-dire qu'ils réalisent par eux-mêmes les avantages d'une bonne participation en classe.

8. Pourquoi, selon vous, cette stratégie ou approche vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Je croyais qu'il serait plus facile de les amener à participer et à s'exprimer sur un sujet qui les touche de près, à savoir leurs résultats au premier test. Je croyais également qu'en ayant devant leurs yeux la preuve qu'une bonne participation en classe vaut mieux qu'une écoute passive, ils en seraient frappés beaucoup plus vivement que par n'importe quel beau discours de ma part sur le sujet.

9. Remplir la grille *Description d'une interaction* présentée la page suivante (SAUF les deux colonnes de droite DE et CC).

10. Finalement, après avoir relu votre description, décrivez les postulats ou présupposés que vous pensez que vous aviez à propos d'une intervention efficace.
- **Un enseignant peut dissimuler à ses étudiants son objectif véritable lors d'une intervention à condition que ce soit pour leur bien.**
 - **Il est plus efficace de faire vivre une expérience liée à un principe plutôt que d'en expliquer théoriquement les vertus.**
 - **Un étudiant qui participe en classe est un étudiant qui prend la parole.**

DESCRIPTION D'UNE INTERACTION

(inspirée de St-Arnaud, 1995)

Chiffre : Ce que je dis ou fais.
Tiret : Ce que mon interlocuteur dit ou fait.

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
	Vert	1. M'adressant au groupe : « J'aimerais profiter des quelques minutes qui restent pour que nous revenions sur votre test. Plus particulièrement, je souhaite obtenir votre rétroaction sur le test lui-même et les résultats que vous avez obtenus. Est-ce que ça vous va? »		Er *F5
Pas beaucoup de réaction de leur part, mais je ne suis pas surpris.	Vert	— Quelques étudiants me disent « Oui. », d'autres hochent la tête.	in	
Délibérément, je fais de l'entretien de la relation. Bravo, continue!	Vert	2. « Je vous invite à lever la main pour prendre la parole. Je vais d'abord vous laisser parler, puis j'y irai de mes commentaires à la fin. Est-ce que vous êtes d'accord? »		*Er *F5
Ça ne réagit toujours pas beaucoup...	Vert	— Encore une fois, quelques étudiants me disent « Oui. », d'autres hochent la tête.	in	
J'espère qu'ils vont enfin participer un peu!	Vert	3. « Allez-y, je vous écoute. »		F1
Je trouve difficile de me retenir de parler. Je leur laisse le temps de réagir.	Jaune	Il s'écoule quelques secondes durant lesquelles personne ne parle. Je pose mon regard sur mes étudiants et j'attends en silence.		*R
Bon, on prend la parole!	Vert	— Étudiant A : « La	fa	

		moyenne est pas mal basse. »		
	Vert	4.« En effet, autour de 50 %, ce n'est pas fort... Pourquoi penses-tu qu'il en est ainsi? »		*Ic *F4
Je n'aime pas ça quand on me dit que le test est trop dur. Je ne partage pas cet avis, c'est trop facile... ²	Jaune	— Étudiant A : « Le test était trop dur. »	id	
Je m'attends à un oui de leur part.	Jaune	5.« Est-ce que d'autres partagent ce point de vue? »		F4
Pas de surprise.	Jaune	— Une fois de plus, quelques étudiants me disent « Oui. », d'autres hochent la tête.	id	
Tiens, là je suis surpris.	Vert	— Étudiant B : « Bien moi en tout cas, je sais que je n'ai pas assez travaillé. Et je sais que je vais travailler pas mal plus fort pour le prochain test.»	id in	
Soyez donc un peu honnêtes, vous aussi... Moi, je pense que plusieurs se sont mal préparés.	Vert	6.« Merci pour ton honnêteté. Et les autres, que pensez-vous de votre préparation? Était-elle adéquate, selon vous? »		*Er *F4
Ça confirme un peu ce que je pensais.	Vert	— Quelques étudiants disent un « Non... » laconique.	id	
Quelles sont vos solutions selon vous?	Vert	7.« Et qu'auriez-vous pu faire pour qu'il en soit autrement? »		F4
Pas comme si je ne vous l'avais pas dit...	Vert	— Étudiant C : « Faire les exercices proposés et commencer à les faire plus tôt avant le test... »	id	
Content de voir que certains le reconnaissent	Vert	8.« Faire ce qui est proposé et ne pas s'y prendre à la		F1 ³

² C'est un jugement de ma part. Je semble douter de l'honnêteté de mon interlocuteur.

³ Je reprends ce que m'a dit l'étudiant pour susciter une réaction chez les autres.

		dernière minute... Intéressant... »		
Comme ça, on pense que c'est ma faute...	Jaune	— Étudiante D : « Moi en tout cas, j'ai fait tous les exercices proposés, je comprenais la matière et j'ai eu une mauvaise note quand même. Je pense que le test était vraiment trop dur. »	fa id fa id	
J'essaie de faire fi de ma sensation désagréable et de rationaliser les choses – pour moi, en tout cas.	Jaune	9.« Plusieurs disent que le test était dur. Que voulez-vous dire par <i>dur</i> ? Était-il trop long ou trop difficile?»		*Ic *F4
Intéressant : au moins, c'est plus concret que de simplement dire que le test était « trop dur ».	Vert	— Étudiante D : « Il était long, mais c'est surtout qu'il y avait des situations compliquées sur lesquelles on n'avait pas vraiment insisté en classe. »	id fa	
Zut!... Elle n'a pas tort, mais je n'ai pas envie de le reconnaître...	Jaune	— Étudiante E : « C'est vrai ça, et en plus, on a passé plein de temps sur certains types de problèmes qui étaient à faire et il n'y en avait même pas dans le test. » Sur ce, elle cite quelques exemples pour illustrer son opinion.	id fa	
Même si ce qu'elles disent ne me plaît pas beaucoup, j'aime autant qu'elles s'expriment ouvertement.	Jaune	10.« Est-ce que d'autres personnes sont du même avis? »		F4
Ils ont raison...	Jaune	— Cette fois-ci, plusieurs des étudiants disent « Oui! ».	id	
Bon, je vais essayer d'accepter la situation : il s'agit d'une erreur de ma part, erreur qui ne justifie pas complètement la moyenne, mais	Jaune	11.« Donc, si je comprends bien, vous me dites que le test n'était pas un reflet assez fidèle de ce qui avait été vu en classe ou de ce qui se		F4 ⁴

⁴ Je sollicite des idées en reformulant ce que j'ai compris.

qui l'explique en partie.		trouvait dans la liste d'exercices proposés. C'est bien ça? »		
	Jaune	Tous répondent : « Oui! »	id	
Ce n'est pas nécessairement facile, mais je suis honnête dans mon engagement.	Jaune	12.« OK. Je tiens à vous dire que j'entends ce que vous me dites et que je l'accueille favorablement. J'accepte votre critique/et je vais faire en sorte que le prochain test soit plus près de ce que nous allons voir et faire en classe. »		*Er *Ic
Bon... Content d'en avoir fini avec cet aspect.	Vert	— Ces propos sont accueillis par des hochements de tête.	id	
Ça, j'y tiens et je n'en démor-drai pas.	Vert	13.« D'un autre côté, sachez qu'il y aura toujours un ou deux problèmes impliquant des situations nouvelles, ceci dans le but de vérifier votre compréhension de la matière et non seulement votre capacité à appliquer une démarche. Je ne peux pas faire autrement. Est-ce que vous me comprenez? »		Ic *F4
Content que personne ne proteste davantage.	Vert	— J'entends des grognements, mais personne ne se dit formellement en désaccord.	ra	
Que chacun dise ce qu'il a à dire...	Vert	14.« D'accord. Avez-vous quelque chose à ajouter? »		F1
OK, tant mieux s'ils ont dit tout ce qu'ils avaient à me dire.	Vert	— Tous se taisent.		
Le voilà mon vrai message! Est-ce que vous réalisez ce que vous venez de vivre?	Vert	15.J'ajoute : « J'ai aimé l'exercice auquel on vient de se livrer pour deux raisons. La première, c'est que vous avez profité de cette occasion pour vous expri-		*Er

		<p>mer librement (je l'espère). La deuxième, c'est que vous avez <i>participé</i>. Avez-vous perçu la différence?⁵ Je n'ai pas parlé tout seul, vous avez plutôt échangé avec moi.</p> <p>Je voulais vous faire prendre conscience de ça en amorçant cet échange. Pensez-y pour les cours à venir : vous avez un énorme rôle à jouer en ce qui concerne la qualité de vos cours. On aura sûrement l'occasion de s'en reparler. Vous pouvez quitter, bonne journée! »</p>		<p>*(f)=Ic</p> <p>*Er</p>
À ce moment-là, je suis satisfait du déroulement des choses.	Vert	— Tous se lèvent et quittent la classe sans ajouter quoi que ce soit.		

Vert : Vécu agréable : indice affectif que l'effet immédiat que l'on veut produire chez l'interlocuteur est bel et bien observable dans le comportement de celui-ci.

Jaune : Vécu mixte : l'effet immédiatement visé n'est pas produit, mais on a le sentiment qu'il y a une ouverture, qu'il est possible de produire l'effet visé en modifiant la technique utilisée pour produire cet effet sans qu'il soit nécessaire de modifier sa visée.

Rouge : Vécu désagréable : indice affectif que l'interlocuteur ne réagit pas du tout dans le sens de l'effet visé, parfois même qu'il réagit à l'opposé.

DE : Décodage empathique : fa = faits, id = idées, ra = réaction affective, in = intention.

CC : Canaux de communication : R = Réception, F = Facilitation, Er = Entretien de la relation, Ic = Information sur le contenu.

⁵ Ingérence de ma part...

ANALYSE DE L'EFFICACITÉ DANS L'INTERACTION

Effacité et autorégulation (L'évaluation intrinsèque)

Le principe de l'autorégulation : *S'adapter en fonction de l'effet produit*

J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie selon le cas ma technique, ma visée ou mon aspiration.

Questions de réflexion et d'analyse

La formulation de l'intention

— Votre intention initiale (votre réponse à la question 5 de la première page) a-t-elle été formulée en terme de visée immédiate observable, c'est-à-dire de manière à :

- exprimer l'effet attendu chez mon interlocuteur (=visée) ?
- indiquer l'effet attendu pendant l'interaction elle-même (=immédiate) ?
- décrire l'effet attendu en termes de comportement (s) observable (s) chez mon interlocuteur?

ou bien, a-t-elle été formulée en termes de technique ou de motivation? (Justifiez votre réponse)

Je voulais que mes étudiants 1) prennent la parole, 2) participent en classe et 3) en constatent par eux-mêmes les avantages.

La première partie est formulée en termes de visée immédiate et observable : par contre, je n'ai pas spécifié dans quelle proportion mes étudiants devraient prendre la parole.

Les autres parties ne sont pas aussi claires que la première. En effet, la notion de « participation en classe » demeure assez abstraite et le fait de *constater les avantages d'une situation* peut difficilement être perçu de façon concrète à moins qu'il y ait verbalisation.

— Si votre intention initiale n'a pas été formulée en termes de visée (ou d'effet visé), reformulez-la de manière à respecter les caractéristiques d'une intention formulée en termes d'effet visé.

(Élaborez votre réponse ICI dans l'analyse, NE modifiez PAS votre formulation initiale)

Je voulais qu'au moins le tiers de mes étudiants prennent la parole à propos de leurs résultats au premier test, et qu'ils expriment ensuite leurs impressions relatives à une telle participation en classe.

- Y a-t-il eu cohérence entre votre visée et vos comportements?
(Ai-je le courage de me laisser interpellé lorsqu'il devient évident que ma théorie pratiquée ne correspond pas à ma théorie professée?)

Certes, j'ai donné l'occasion à mes étudiants de prendre la parole, mais je ne leur pas offert l'opportunité de réagir à cette participation en classe.

Les causes de l'inefficacité

- Dans le dialogue, les interventions utilisées ont-elles eu les effets visés?

Pour ce qui est d'amener mes étudiants à prendre la parole, mes interventions ont eu l'effet visé et ceci s'explique principalement par le fait que j'ai souvent recouru au canal de facilitation. Par contre, je n'ai pas sollicité la réaction de mes étudiants pour ce qui est de leur participation durant cette partie du cours. Il me semble que j'aurais pu les questionner sur ce qu'ils percevaient de différent entre le déroulement habituel du cours et la manière dont les choses s'étaient passées durant les dernières minutes.

- Un écart entre un effet immédiat observé chez l'interlocuteur et l'effet attendu par moi s'est-il produit?

Pour ce qui est d'amener les étudiants à prendre la parole, il n'y a pas eu d'écart. Pour ce qui est de leur faire prendre conscience des avantages qu'il peut y avoir à échanger durant le cours, c'est impossible à constater. Bien entendu, je ne pouvais pas m'attendre à ce qu'ils s'expriment sur les bienfaits d'une communication multidirectionnelle entre eux et moi durant le cours puisque je ne leur en ai pas donné l'occasion.

Ces écarts sont-ils attribuables...

- [erreur technique] à un moyen particulier (parole, geste) que j'ai utilisé?
[Ai-je bien appliqué le moyen choisi?]

Je ne crois pas avoir commis une quelconque erreur technique. Je voulais que mes étudiants prennent la parole et, pour ce faire, je leur ai principalement posé des questions, ce qui a somme toute bien fonctionné.

— [erreur de stratégie] à un ensemble de moyens que j’ai utilisés au cours du dialogue?

[Ai-je pris le (s) bon (s) moyen (s) pour obtenir ce que je voulais?]

Tel que je le disais auparavant, j’aurais pu solliciter les réactions de mes étudiants en ce qui a trait à leur participation en classe, ce que je n’ai pas fait.

— [erreur de visée] au caractère irréaliste de ma visée?

[Était-il réaliste d’obtenir ce que je voulais (mon attente était-elle réaliste)?]

De la manière dont je m’y suis pris, il n’était pas réaliste de m’attendre que l’ensemble de mes étudiants constatent par eux-mêmes les avantages qu’il y a à participer activement plutôt que de laisser l’enseignant faire son monologue.

— [erreur de motivation] au fait que je persiste à vouloir produire un effet immédiat qui répondrait à un besoin personnel en répétant des paroles ou des comportements qui se sont avérés des erreurs techniques, de stratégie ou de visée?

[Ai-je besoin de produire la réaction que j’attends de mon interlocuteur?]

J’admets que ce désir de faire participer mes étudiants relève d’un besoin personnel de rendre mes cours plus intéressants, mais je crois que je ne suis pas le seul qui puisse en tirer profit, bien au contraire! Pour le reste, je n’ai pas démontré d’erreur de motivation.

— Les erreurs relèvent-elles de facteurs hors de mon contrôle?

Non, toutes relevaient de facteurs sur lesquels j’avais un contrôle.

— En conclusion, est-ce que j’ai appliqué le principe de l’autorégulation consciente? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Pas vraiment. Je n’ai pas eu à faire face à une situation d’escalade ni rien qui puisse s’en approcher, donc je n’ai pas eu à revoir ma technique, ma visée ou mon aspiration. Je tenais d’abord à faire participer mes étudiants, à les sortir de leur habituelle torpeur et chacune de leurs interventions me permettait de croire que j’atteignais cet objectif. Cependant, je n’avais pas réalisé qu’une partie de mon intention (à savoir une prise de conscience chez mes étudiants quant aux avantages d’une bonne participation en classe) n’était pas formulée en termes de visée : par conséquent, je suis passé à côté de celle-ci puisqu’aucun indice ne pouvait me révéler l’atteinte de cet objectif. À vrai dire, j’ai en quelque sorte dissimulé tant à moi-même qu’à mes étudiants

cette partie de mon but initial et c'est seulement à la fin de mon intervention que je l'ai mise au grand jour; n'étant pas pleinement conscient d'une partie aussi essentielle de mon intention durant l'intervention, je ne peux pas dire que j'ai bien appliqué le principe de l'autorégulation consciente.

ANALYSE DE LA COOPÉRATION DANS L'INTERACTION

Le Partenariat (La structure de la relation)

Règle du partenariat : *Chercher et 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Quelle structure de relation (pression, service, coopération) ai-je cherché à mettre en place entre moi-même et mon interlocuteur? Au départ? Au cours de l'interaction?

Comme c'est moi qui ai demandé à mes étudiants de discuter de leurs résultats au premier test, on peut y voir une structure de pression. Toutefois, j'ai essayé d'en faire un objectif commun, ce que les étudiants semblent avoir accepté : ils ont effectivement pris la parole sans que je les force à le faire. Le fait d'avoir un objectif commun devrait être un indice de la mise en place d'une structure de coopération.

Sauf que je n'ai pas avoué mon objectif véritable à mes étudiants (relatif à la prise de conscience des avantages d'une participation active en classe). Par conséquent, cet objectif est demeuré exclusivement le mien, ce qui est caractéristique d'une structure de pression.

Par conséquent, bien que j'aie eu la volonté de mettre en place une structure de coopération, j'ai plutôt établi une structure de pression, car je n'ai pas été tout à fait honnête avec mes étudiants.

J'ajouterai que si j'avais demandé à mes étudiants « Voulez-vous que nous revenions sur votre test? » plutôt que de leur dire « J'aimerais... que nous revenions sur votre test. », ceux-ci auraient pu s'approprier davantage ce but *secondaire*. En effet, la tournure de phrase que j'ai utilisée souligne clairement que ce but vient de moi, alors que l'autre phrase peut être interprétée ainsi : « Partageons-nous ce but? »

Justifiez votre réponse en répondant de manière élaborée aux trois questions suivantes :

- Qui détermine le but de l'interaction? **Tel que mentionné précédemment, c'est moi qui ai déterminé le but véritable de la présente intervention, et ce, même si un but secondaire (s'exprimer sur les résultats au premier test) semble avoir été partagé par la plupart.**
- Pour que le but soit atteint, qui est sollicité? **Dans tous les cas, ce sont les étudiants qui ont été sollicités : ce sont eux qui devaient prendre la parole, sans quoi le but ne pouvait pas être atteint.**
- Au cours de l'interaction, dans quel sens s'exerce l'influence? **Durant la majeure partie de l'intervention, l'influence s'est exercée de façon bidirectionnelle : certes, j'ai eu une influence sur mes étudiants en animant la rencontre et en donnant mon point de vue, mais ceux-ci ont manifestement eu une influence sur moi, la preuve en étant que j'ai accepté de revoir ma façon de faire pour la préparation du prochain test. Par contre, ma stratégie pour atteindre mon but véritable (c.-à-d. à l'insu de mes étudiants) constitue une influence exercée indûment de moi vers eux. Je suis déçu d'avoir agi de cette manière et, surtout, de ne pas m'en être rendu compte auparavant.**
- Est-ce que j'ai cherché à définir un objectif commun avec mon interlocuteur sans tenir pour acquis que l'un des partenaires devra suivre l'autre passivement? **Oui, pour ce qui est de mon but secondaire.** Si oui, comment me suis-je assuré que le but visé (l'objectif) était le même pour moi et mon interlocuteur?

Après avoir énoncé mon but secondaire, j'ai demandé aux étudiants s'ils étaient d'accord avec la poursuite de celui-ci, ce que tous semblaient approuver.

- Quelle est ma perception de l'interlocuteur? **Je voulais les voir comme des partenaires, sauf que, en réalité, je les ai traités comme des êtres qu'on peut manipuler pour leur bien.** Cette perception m'a-t-elle permis de faire confiance à mon interlocuteur au point de l'associer à un contrôle bilatéral de la relation? ou Au contraire, me suis-je attendu à une soumission plus grande en maintenant une structure de pression ou de service?

Je croyais avoir suffisamment confiance en mes étudiants pour leur accorder en partie le contrôle de la relation, mais ma tentative de manipulation me donne plutôt l'impression de les avoir considérés malgré moi comme des subordonnés.

- Est-ce que j'ai contribué à définir les champs de compétence de chacun? **Oui, du moins partiellement.** Si oui, comment? **J'ai reconnu que mes étudiants pouvaient avoir un point de vue éclairé sur les causes de leur piètre performance au premier test. De plus, j'ai clairement spécifié que je tenais fermement à la présence**

de certains éléments dans le prochain test, ceci relevant de mon propre champ de compétence. Entre les deux, je crois que nous avons pu délimiter un champ de compétence partagé quant au contenu du deuxième test.

— Comment les facteurs G et P interviennent-ils dans cette interaction?

En choisissant de donner la parole aux étudiants afin qu'ils me fassent connaître leur point de vue quant à leurs résultats au premier test, j'ai accepté de donner une place importante au facteur P : je ne pouvais être certain de ce qu'ils allaient me dire. On peut d'ailleurs voir que je n'avais pas prévu qu'on remettrait en question (et à juste titre) le caractère représentatif du test. Évidemment, mon expérience m'a permis de recourir au facteur G afin de gérer les échanges durant cette intervention.

— Le cas échéant, comment ai-je traité les divergences d'intérêt entre mon interlocuteur et moi-même?

Je ne perçois pas de réelle divergence d'intérêt durant l'intervention. En fait, il y a peut-être une divergence d'opinions relative à la présence de problèmes fermant des situations nouvelles. J'ai pu réduire l'importance de cette divergence en affirmant qu'une minorité de problèmes présenteraient des situations nouvelles et en expliquant les raisons pour lesquelles de telles situations se devaient de figurer au prochain test. Néanmoins, j'aurais pu m'engager à chercher des références relatives à ce qui est recommandé comme proportion de questions liées à des situations nouvelles. Ainsi, cette proportion aurait pu être établie autrement qu'à partir de mon opinion personnelle.

— Ai-je utilisé des mots comme « ensemble », « nous », etc.?

J'ai utilisé de tels termes seulement lors de mes première et douzième réparties, ce qui me semble très peu, même s'il s'agit d'une amélioration par rapport aux interventions précédemment analysées.

— En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle du partenariat? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

En ayant dissimulé à mes étudiants mon objectif principal, je n'ai pas reconnu pleinement leur compétence et je n'ai pas appliqué la règle du partenariat. Pour ce qui est de mon objectif secondaire (à savoir *obtenir leur rétroaction relative aux résultats du premier test*), je reconnais une volonté de ma part d'en faire un objectif commun pour mes étudiants et moi-même, mais j'aurais pu favoriser le

consensus quant à la proportion de situations nouvelles en m'engageant à effectuer une recherche documentaire sur cette question.

La concertation (La gestion du processus)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Est-ce que j'ai structuré la rencontre avant de discuter du contenu? **J'ai tenté de structurer la rencontre dès ma première répartition.** Si oui, comment ai-je clarifié les cibles d'entrée de manière à partir ensemble sur une trajectoire établie conjointement? **Lors de mes première et deuxième réparties, j'ai spécifié mon objectif secondaire (faire un retour sur le premier test) et j'ai proposé une façon de faire quant à la durée et à la manière d'intervenir.** Ensuite, j'ai invité les étudiants à me donner leur point de vue sur la situation (entre autres, « la moyenne est basse » et « le test était trop dur ») et, au besoin, je leur ai demandé de préciser leurs idées afin que nous parvenions à une formulation convenant à chacun (jusqu'à ma onzième répartition). Mais je réalise que je n'ai pas réellement exposé le contexte initial (les faits concernant la moyenne, le taux de réussite...) et que les points de vue exprimés par les étudiants touchaient plutôt au contenu de l'intervention en tant que tel. Autrement dit, j'ai supposé que la situation initiale était claire pour tout le monde parce que chacun avait accès à la moyenne du groupe et à l'écart-type, ce qui n'est pas une vision des choses aussi complète que celle que je pouvais avoir... J'aurais donc dû leur fournir toutes ces informations que je possédais sur la situation initiale afin que nous en ayons une même perception.

Élaborez votre réponse en référant aux trois questions suivantes :

- La *situation initiale* a-t-elle été formulée ou recadrée à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai présenté ma perception de la situation initiale?

Tel que je l'ai affirmé auparavant, je n'ai pas explicitement donné mon point de vue sur la situation initiale ni fourni au groupe toutes les informations factuelles à ma disposition.

- *L'objectif de l'interaction* a-t-il été formulé à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai annoncé mes intentions? Si oui, comment l'ai-je fait?

Exception faite de mon objectif *caché*, j'ai clairement formulé l'objectif de la rencontre et j'ai demandé aux étudiants s'ils étaient d'accord avec celui-ci, ce qui était le cas. En ce sens, mes intentions ont été clairement annoncées. Évidemment, pour ce qui est de mon objectif caché, il en va tout autrement...

- *La façon de travailler* et la responsabilité de chacun ont-elles été décrites à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai parlé des règles du jeu, des rôles de chacun, de ce que nous accomplirons ensemble...?

Lors de ma deuxième répartition, j'ai clairement exposé la façon de travailler et tous semblaient d'accord pour procéder de la sorte. Cependant, je n'ai pas parlé des responsabilités de chacun et je n'ai pas tout dit de ce que je voulais que nous accomplissions ensemble (objectif caché).

- Est-ce que j'ai sollicité la permission d'entrer avant de m'opposer à mon interlocuteur?

L'occasion de le faire ne s'est pas présentée.

- Tout au long du déroulement de l'interaction, me suis-je assuré d'avoir une cible commune avec mon interlocuteur? **Non, mais je ne vois pas en quoi il aurait été nécessaire de faire de la sorte durant le présent dialogue. En effet, les interventions des étudiants ne me semblaient pas diverger de l'objectif secondaire qui était de s'exprimer sur le premier test et les résultats obtenus.** Si oui, comment à chaque étape du déroulement de l'interaction ai-je validé si mon interlocuteur et moi-même parlions de la même chose?
- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la concertation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Bien que j'aie essayé de structurer la rencontre en suggérant une façon de procéder, je n'ai pas exposé ma perception de la situation initiale ni annoncé *toutes* mes intentions. Par conséquent, mon application de la règle de la concertation ne me satisfait pas.

L'alternance (La technique)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Concernant le canal de réception

— Ai-je procédé au décodage empathique des réparties de mon interlocuteur?

Bien que le décodage empathique conscient demeure pour moi un défi, je constate une amélioration de ma part à ce sujet par rapport aux interventions que j'ai précédemment analysées. J'en veux pour preuve que, durant mes échanges avec les étudiants, j'ai reconnu l'expression de certaines opinions ou idées (par exemple : « le test était trop dur ») et que je leur ai ensuite demandé de préciser celles-ci afin de les ramener à des faits.

— Que puis-je dire sur ma capacité à procéder au décodage empathique au cours de cette interaction?

Ma capacité à procéder au décodage empathique s'améliore, car je commence enfin à en voir concrètement l'utilité. Dans le cas présent, bien que les idées de mes étudiants sur le niveau de difficulté du test constituaient une information utile à la compréhension de leur état psychologique, elles n'étaient pas un matériau sur lequel je peux travailler directement en tant qu'enseignant afin que les résultats au prochain test soient meilleurs. En les ramenant aux faits liés à la nature du test, j'étais plus à même d'obtenir des pistes de solution pouvant être appliquées à la conception du prochain test.

— Ai-je utilisé la réception comme une stratégie de communication?

Oui, et je n'en suis pas peu fier, car il s'agit de l'une de mes faiblesses dans l'application du modèle de St-Arnaud. Plus spécifiquement, après ma troisième répartie, je me suis retenu de prendre immédiatement la parole alors que les étudiants tardaient à réagir. Or, je constate que j'ai bien fait d'agir de la sorte, car il ne m'a pas fallu attendre longtemps – à peine quelques secondes – pour que ceux-ci se mettent à intervenir.

— Concernant le canal de facilitation

— Quels procédés de facilitation ai-je utilisés?

Durant cette intervention, j'ai fait à dessein un usage plus fréquent du canal de facilitation. En fait, j'ai surtout sollicité des idées de mes étudiants durant les réparties pour lesquelles j'ai identifié le canal de communication par F4. J'ai aussi suscité une verbalisation générale (F1) et l'expression de leurs intentions (F5). Néanmoins, je n'ai sollicité aucune réaction affective ni aucun fait.

— Est-ce que j'ai utilisé le camouflage? Pourquoi?

J'ai utilisé un camouflage lors d'une question rhétorique au cours de ma quinzième et dernière répartie, c'est-à-dire au moment où j'ai révélé mon objectif caché. Plus spécifiquement, j'ai demandé à mes étudiants s'ils percevaient la différence entre leur niveau de participation habituel et celui démontré à cette occasion. Comme cette différence me sautait aux yeux, je croyais qu'il en serait de même pour toute la classe et qu'il n'y avait donc pas lieu d'attendre une réponse de leur part. J'ai donc considéré comme allant de soi une opinion toute personnelle. Au fond, c'est assez cohérent avec le fait d'avoir un agenda caché : je leur ai en quelque sorte imposé mon opinion au même titre que je leur ai imposé *mon* objectif, même si j'étais bien intentionné.

— Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés de facilitation au cours de cette interaction?

Ma capacité à utiliser les procédés de facilitation s'est grandement améliorée par rapport à mes interventions précédentes, bien que je ne sollicite pas de réactions affectives ou de faits. Il y a donc place à l'amélioration.

— Concernant le canal d'entretien de la relation

— Quels procédés d'entretien de la relation ai-je utilisés?

J'ai fait usage du canal d'entretien de la relation afin d'établir la manière de procéder (le temps alloué et la façon de prendre la parole) ainsi que pour marquer la fin de l'entretien (dernière partie de ma quinzième répartie). J'ai également fait appel au canal d'entretien de la relation afin de transmettre ma reconnaissance suite à l'intervention de l'un de mes étudiants (répartie 6).

- Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés d'entretien de la relation au cours de cette interaction?

Ma façon de structurer la rencontre s'est améliorée, mais je crois ne pas m'en être préoccupé suffisamment en cours de dialogue. J'ai agi comme s'il était surtout nécessaire de recourir aux procédés d'entretien de la relation au début de l'intervention (lors de la mise en place de la structure de la relation) et à la fin (pour signifier que l'intervention se termine) plutôt qu'en cours de dialogue.

- Concernant le canal d'information sur le contenu :

- Quels procédés d'information sur le contenu ai-je utilisés? Quelle était leur efficacité?

Contrairement à mes interventions précédentes, j'ai fort peu utilisé le canal d'information sur le contenu. Lorsque ce fut le cas, c'était pour transmettre des faits (réparties 4 et 9), préciser mes intentions (réparties 12 et 13, cette dernière étant liée à mon champ de compétence exclusif) et exprimer une opinion (répartie 15), bien qu'il y ait trace d'ingérence... (J'y reviendrai plus loin.)

- Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser des procédés d'information sur le contenu au cours de cette interaction?

Je crois que ma capacité à utiliser les procédés d'information sur le contenu s'améliore, ce que révèle d'ailleurs l'usage moins fréquent que j'en ai fait par rapport à mes interventions précédemment analysées. Or, comme l'affirme St-Arnaud, un usage extensif du canal d'information sur le contenu mène souvent à l'inefficacité. J'ajouterai que mon utilisation des procédés d'information sur le contenu a souvent été suivie de l'usage du canal de facilitation, ce qui devrait faciliter la coopération.

- Concernant l'alternance, est-ce que j'ai privilégié un canal de communication au détriment des autres? Est-ce que j'ai changé souvent de canal de communication? Quel est mon pourcentage d'alternance? Est-il supérieur à 50 %?

Mon pourcentage d'alternance est de 64 %, ce qui est supérieur au seuil de 50 % à partir duquel un contexte est considéré comme favorable à la coopération. De plus, j'ai utilisé abondamment le canal de facilitation et j'ai limité le recours au canal d'information sur le contenu, ce que je considère également comme très positif. Par contre, il me reste encore à développer ma capacité à

utiliser le canal de réception et il me faut également songer à recourir au canal d'entretien de la relation au cours de l'intervention si le besoin s'en fait sentir.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de l'alternance? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Je considère que mon application de la règle de l'alternance continue de s'améliorer. En effet, mon pourcentage d'alternance demeure au-dessus de 50 % et j'ai moins recours au canal d'information sur le contenu qu'auparavant. Il me reste encore à développer l'usage du canal de réception, mais j'ai démontré ma capacité à m'en servir dans le présent dialogue. Enfin, je suis satisfait de mon utilisation du canal de facilitation, car j'y vois un moyen à privilégier pour obtenir un maximum d'informations et une participation accrue de la part de mes interlocuteurs.

La non-ingérence (Le changement)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Quelle (s) forme (s) de pouvoir ai-je utilisée (s)?

J'ai essayé d'utiliser principalement mon pouvoir d'expert durant l'intervention. Ce fut le cas durant mes premières réparties alors que j'animais la rencontre avec mes étudiants et que je me référais à mon expérience professionnelle. Par la suite, lors de ma treizième répartie, j'ai expliqué les raisons pour lesquelles je tenais à inclure des situations nouvelles dans les tests (bien que je n'aie pas élaboré sur la proportion de ce type de questions, ni appuyé ces raisons sur des références précises). Enfin, j'ai utilisé mon pouvoir d'expert lorsque j'ai tenté de faire prendre conscience à mes étudiants des avantages d'une participation active.

- Quel pouvoir ai-je attribué à mon interlocuteur?

J'ai reconnu le pouvoir d'expert de mes étudiants en prenant en considération leurs commentaires sur le premier test de la session. En effet, leur expérience en tant qu'étudiants leur confère la capacité de porter un jugement éclairé sur l'évaluation à laquelle ils ont été soumis. Je leur ai aussi attribué un pouvoir

personnel pour ce qui est de leur préparation en vue d'un test, et en ce qui concerne leur participation en classe puisque je suis conscient que je ne peux pas les contraindre à prendre la parole lors des cours. Toutefois, sur ce dernier point, ma stratégie pour le moins douteuse révèle une reconnaissance très partielle de ce pouvoir.

- Le cas échéant, comment ai-je fait appel à la compétence de mon interlocuteur pour la problématique?

La problématique est ici un point faible : elle a été, somme toute, bâclée. Je suis parti avec l'idée que le problème, à savoir les faibles résultats obtenus au premier test, était une évidence pour tous, ce que semblait confirmer la première répartition de l'étudiant A. Jamais il ne m'est venu à l'esprit de discuter en détail la situation initiale afin de m'assurer que nous en ayons tous une perception juste et commune.

- Est-ce que j'ai circonscrit des champs de compétence exclusifs afin de protéger mon autonomie et celle de mon interlocuteur?

Tout comme lors des autres interventions analysées, je n'ai pas circonscrit systématiquement les champs de compétence de mes étudiants et de moi-même, bien que j'aie implicitement reconnu les compétences de mes étudiants pour ce qui est de porter un jugement sur le premier test. À vrai dire, les limites des champs de compétence de chacun n'étaient pas très claires dans mon esprit. Cependant, j'ai évoqué mon champ de compétence exclusif lors de ma treizième répartition en annonçant aux étudiants que certains éléments devraient nécessairement figurer au prochain test, mais sans insister sur le fait que cette décision relevait ultimement de moi-même et seulement de moi.

- Est-ce que j'ai cherché le consensus lorsque mon interlocuteur et moi-même nous sommes trouvés dans un champ de compétence partagé?

Oui, du moins en ce qui concerne mon objectif *avoué* : mes réparties 11 et 12 en témoignent amplement, tout comme la définition de cet objectif lors de ma première répartition. Pour ce qui est de mon objectif caché, il en va tout autrement : je n'ai pas cherché le consensus avec mes étudiants pour ce qui est des avantages associés à une participation active. J'ai plutôt tenté de leur imposer ma perception des choses sans me soucier de leurs compétences en la matière.

- Les limites respectives des champs de compétence exclusifs ont-elles été respectées? Et lorsque ce fut nécessaire, ai-je rappelé quel était mon champ de compétence ou celui de mon interlocuteur et ai-je exigé qu'il soit respecté?

Les limites respectives des champs de compétences exclusifs ont généralement été respectées, sauf pour ce qui est de mon objectif caché : je n'ai carrément pas reconnu les compétences des étudiants à cet égard.

- Est-ce que j'ai évité d'exprimer des jugements de valeur, d'expertise ou des directives concernant ce qui a trait au champ de compétence de mon interlocuteur, particulièrement de son vécu?

J'ai évité de le faire durant la première partie de l'intervention (réparties 1 à 14), sauf peut-être lors de ma sixième répartition, car ma remarque concernant l'honnêteté de l'étudiant B était une façon détournée de dire aux autres étudiants « Si vous êtes honnêtes, vous avouerez ne pas vous être préparés convenablement pour ce test. », ce que certains ont d'ailleurs mollement reconnu. Donc, je ne crois pas qu'il était pertinent de remercier l'étudiant B pour son honnêteté, surtout en considérant l'intention avec laquelle je l'ai fait.

Pour ce qui est de ma dernière répartition, j'ai identifié un cas d'ingérence lorsque j'affirme que mes étudiants auraient dû constater la valeur ajoutée que constitue, à mon avis, une participation active de leur part. Je leur ai donc présenté comme définitive une opinion sur ce qui venait de se dérouler.

- Suis-je intervenu de manière à éviter d'encourager mon interlocuteur à se livrer à de l'ingérence? Ai-je refusé de répondre aux questions qui invitent à l'ingérence (le cas échéant)?

Je n'ai pas l'impression que les étudiants ont tenté de faire de l'ingérence dans mon champ de compétence exclusif.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la non-ingérence? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

Le présent dialogue fait ressortir quelques faiblesses quant à mon application de la règle de non-ingérence. En supposant que la nature du problème était nécessairement perçue de la même manière par tous, je n'ai pas pris soin d'associer mes interlocuteurs à la problématique. De plus, je n'ai pas circonscrit de façon précise les champs de compétence exclusifs de chacun. Bref, en imposant mon objectif caché à mes étudiants, je n'ai pas pleinement reconnu leur capacité à développer par eux-mêmes et de façon consciente un jugement éclairé au sujet de leur participation en classe, ce qui constitue une forme d'ingérence de ma part. Ce constat, bien que navrant, constitue néanmoins une bonne occasion

d'apprendre de mon expérience de manière à ne plus commettre ce genre d'erreur.

La responsabilisation (Le cadre d'analyse)

Règle de la responsabilisation : *Respecter et se faire respecter; 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Ai-je utilisé des opinions professionnelles? Me suis-je abstenu d'utiliser des opinions personnelles?

J'ai exprimé une opinion professionnelle quant à la nécessité d'inclure des situations nouvelles dans un test. Toutefois, l'approbation donnée à l'étudiant B lors de ma sixième répartie est une façon détournée d'exprimer une opinion personnelle. Enfin, ma dernière répartie, bien que liée à mon expérience professionnelle, renferme l'expression d'un point de vue tout personnel sur la notion de participation active.

— Ai-je demandé l'avis de mon interlocuteur ou sa validation dès que l'on traitait de ce qui relève de son champ de compétence?

J'ai demandé l'avis de mes étudiants pour ce qui est de l'objectif avoué de l'intervention, ainsi que de la nature des questions qui figureront dans le prochain test. Il en va de même pour leur préparation en vue de leurs tests.

— Ai-je invité mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel : à faire des choix, à s'impliquer?

Oui, je l'ai fait : en utilisant le canal de facilitation, j'ai suscité la participation des étudiants, je leur ai demandé de valider certains de mes propos, ... Je les ai également invités à choisir le genre de cours qu'ils voulaient avoir en décidant de leur niveau de participation en classe.

— Ai-je été tolérant face aux hésitations et aux lenteurs de mon interlocuteur lorsqu'il a été ambivalent ou inquiet face au risque?

J'ai vraiment essayé de l'être. Entre autres, j'ai utilisé le canal de réception, ce que je n'ai pas l'habitude de faire. Le fait de ne pas avoir été contraint par le temps, contrairement à mes interventions précédentes, m'a probablement permis d'être plus patient, moins pressé.

- Ai-je laissé mon interlocuteur prendre ses responsabilités?

J'ai laissé mes étudiants prendre leurs responsabilités de plusieurs façons. Premièrement, je leur ai donné l'opportunité de s'exprimer sur ce qui constitue une bonne préparation en vue d'un test et je leur ai laissé le soin d'appliquer ou non ce qui a été évoqué. J'ai aussi rappelé aux étudiants que la qualité d'un cours est, à mon avis, directement liée à leur participation active : bien qu'il s'agisse d'une opinion professionnelle ET personnelle, il n'en demeure pas moins que le choix de participer ou non relève d'abord d'eux-mêmes et non de moi.

- Suis-je capable de reconnaître, dans cette interaction, les besoins qui ont été heurtés chez moi par les comportements de mon interlocuteur?

Le seul de mes besoins ayant été heurté par mes étudiants est un besoin de compétence. En soulignant les divergences entre l'importance accordée à certains contenus vus en classe et la proportion de ces éléments dans le premier test, les étudiants ont fait ressortir ce que je considère comme une erreur de ma part.

- Suis-je capable de reconnaître les besoins de mon interlocuteur qui ont été heurtés dans cette interaction?

En cachant mon objectif principal à mes étudiants et en révélant celui-ci à la toute fin de l'intervention, j'ai pu heurter leur besoin de considération. Certains ont pu croire qu'en les manipulant de telle manière, je les considérais incapables de reconnaître rationnellement l'importance d'une participation active en classe.

- Est-ce que dans cette interaction, mes besoins sont compatibles avec une approche basée sur la coopération?

Je pense que mes besoins sont tout à fait compatibles avec une approche basée sur la coopération.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la responsabilisation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

J'ai essayé d'amener mes étudiants à faire des choix éclairés afin qu'ils puissent mieux réussir leur prochain test, et je leur ai aussi donné l'occasion de faire valoir leur pouvoir d'expert quant au contenu des tests à venir. En ce sens, j'ai appliqué convenablement la règle de la responsabilisation. Cependant, en leur affirmant qu'une participation active était le moyen à privilégier pour assurer la qualité du cours, je n'ai pas pris en considération la capacité de mes interlocuteurs à établir eux-mêmes les moyens nécessaires à ce maintien ou au rehaussement de cette qualité. Par conséquent, je constate des failles dans mon application de la règle de la responsabilisation.

IDENTIFICATION DE MES POSTULATS DANS CETTE INTERVENTION

Ma théorie professée	Ma théorie pratiquée (ce que je crois)	Ma théorie professée suite à l'analyse de mon intervention
<p>Dans une approche coopérative, un enseignant ne doit pas chercher à manipuler ses étudiants.</p>	<p>Un enseignant peut dissimuler à ses étudiants son objectif véritable lors d'une intervention à condition que ce soit pour leur bien (à savoir leur faire découvrir quelque chose).</p>	<p>Pour un enseignant, il est possible de dissimuler une partie de son objectif à ses étudiants sans que cela soit pour autant de la manipulation à condition d'annoncer clairement qu'il souhaite leur faire prendre conscience de quelque chose (mais sans spécifier ce dont il s'agit).</p>
<p>Un enseignant doit respecter le fait que certains étudiants ne veulent pas prendre la parole.</p>	<p>Un étudiant qui participe en classe est un étudiant qui prend la parole.</p>	<p>La participation d'un étudiant ne passe pas uniquement par la prise de parole : il appartient à l'enseignant de développer des stratégies afin de susciter la rétroaction de ses étudiants de diverses manières (grilles d'évaluation à compléter, utilisation de « télévotants », ...)</p>
<p>Les étudiants du collégial sont capables de penser par eux-mêmes.</p>	<p>Un enseignant peut dire à ses étudiants ce qu'ils doivent croire ou penser.</p>	<p>Dans une approche coopérative, il faut éviter de faire de l'ingérence, ce qui implique qu'un enseignant doit éviter de suggérer à ses étudiants des idées ou opinions qu'ils devraient avoir. Il doit leur donner l'opportunité de vivre des expériences mettant en évidence les idées qu'il cherche à valoriser, mais il ne saurait s'attendre à ce que l'ensemble d'une classe partage systématiquement son point de vue.</p>

<p>Chaque étudiant est un être unique avec des besoins qui lui sont propres.</p>	<p>Ce que je veux en tant qu'enseignant est en concordance avec ce dont mes étudiants ont besoin.</p>	<p>Mes besoins en tant qu'enseignant ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux de mes étudiants. Il m'appartient de mettre en place les conditions nécessaires à l'apprentissage de mes étudiants sans leur subordonner la satisfaction de mes besoins personnels.</p>
<p>Pour être convaincu de quelque chose, il faut pouvoir s'appuyer sur des faits.</p>	<p>Je peux chercher à convaincre mes étudiants de quelque chose sur la base d'un principe personnel sans avoir à leur fournir des arguments factuels.</p>	<p>Si je veux convaincre mes étudiants de quelque chose, je dois être en mesure de leur expliquer mes raisons et celles-ci doivent être liées à des faits et non seulement à mes propres principes. En tant qu'enseignant, il m'appartient de réfléchir aux faits sur lesquels s'appuient mes convictions personnelles.</p>

APPENDICE J

ANALYSE DU DIALOGUE 5

CHOIX DE LA SITUATION ET RÉFLEXION PRÉALABLE

1. Choisissez une situation récente dans laquelle, comme intervenant (e), vous avez interagi avec une autre personne ou avec un groupe et dont vous êtes sorti (e) insatisfait (e), quelle que soit la raison de votre insatisfaction.
2. Décrivez succinctement le contexte dans lequel cette situation s'est produite.

La situation dont il est ici question remonte au 14 mai 2012 alors que les cours reprenaient au cégep de l'Outaouais après 9 semaines de grève étudiante. Le dernier vote avait été très serré à la faveur d'un retour en classe. À ce moment, personne ne savait exactement de quelle manière la session serait réaménagée, mais on avait déjà informé les enseignants que le nombre total de semaines de cours passerait probablement de 15 à 12. Par conséquent, une réorganisation du contenu du cours et des évaluations sommatives devenait nécessaire. De plus, comme il y avait eu des frictions entre les étudiants qui étaient favorables à la grève et ceux qui étaient contre durant les semaines précédentes, je redoutais que les esprits s'échauffent en classe.

Alors que les étudiants étaient invités à prendre la parole quant aux moyens à mettre en place afin d'assurer le bon déroulement du reste de la session (tant au niveau des règles de vie que du réaménagement du contenu et des évaluations), Philippe leva la main pour s'exprimer sur la question. Il faut dire que j'ai déjà enseigné à Philippe auparavant et qu'il peut parfois être très demandant. En effet, Philippe souffre d'un trouble d'apprentissage non spécifique qui nuit à sa compréhension de concepts parfois fort simples. Conséquemment, le cégep lui accorde du temps supplémentaire pour chacune de ses évaluations, ce qui représente une charge de travail additionnelle et une gestion plus lourde pour ses enseignants sans aucune forme de compensation.

3. Décrivez la nature de votre insatisfaction dans cette situation.

Je suis insatisfait de mon interaction avec Philippe, car, d'emblée, j'ai considéré sa suggestion comme ridicule plutôt que de m'en remettre d'abord à l'opinion du groupe.

4. Décrivez succinctement comment vous auriez aimé que cela se passe de manière idéale.

J'aurais accueilli la suggestion de Philippe sans laisser entendre qu'elle était irrecevable ou ridicule. Surtout, j'aurais accueilli sa suggestion puis demandé au reste du groupe de se prononcer respectueusement sur celle-ci.

5. Complétez la phrase suivante : Dans cette interaction, je voulais.....

Dans cette interaction, je voulais que mes étudiants suggèrent des façons de réaménager le cours pour les quelques semaines qui restaient, de manière à ce que nous en arrivions à des décisions émanant à la fois d'eux et de moi. Autrement dit, je voulais les faire participer à la gestion du cours.

6. Pourquoi, selon vous, cette intention vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

Cette intention me paraissait la meilleure, car je voulais appliquer une approche coopérative afin que mes étudiants se sentent partie prenante de mon cours.

7. Quelle stratégie ou approche vouliez-vous utiliser dans cette situation?

Je voulais que le groupe et moi-même puissions nous concerter quant aux moyens à prendre pour assurer le bon déroulement du reste de la session. Je voulais en faire de véritables partenaires.

8. Pourquoi, selon vous, cette stratégie ou approche vous paraissait-elle la meilleure dans cette situation?

J'étais conscient que le rythme que nous imposerait le nouveau calendrier scolaire demanderait un engagement clair de la part de chacun. Afin de motiver mes étudiants, je croyais qu'il était pertinent de les faire participer aux décisions à prendre pour les semaines à venir.

9. Remplir la grille *Description d'une interaction* présentée la page suivante (SAUF les deux colonnes de droite DE et CC).

10. Finalement, après avoir relu votre description, décrivez les postulats ou présupposés que vous pensez que vous aviez à propos d'une intervention efficace.

- **Une bonne préparation permet d'être plus efficace lors d'une intervention.**
- **Quand je donne à mes étudiants l'opportunité de s'exprimer, je peux souhaiter que certains gardent le silence.**

- **La valeur des opinions exprimées par mes étudiants dépend de celui ou celle qui s'exprime.**

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
		Je crois que c'est un défi que nous pouvons relever à condition que nous nous donnions les conditions requises. » (<i>Je marque une pause...</i>)		Ic *R
Ils m'écoutent. Je suis satisfait d'avoir leur attention.	Vert	— Les étudiants me regardent en silence, semblent attendre la suite.	ra	
C'est bien, les choses semblent se dérouler comme prévu. Je suis content d'avoir pris le temps de préparer cette première rencontre après ces neuf semaines de grève.	Vert	17. « Dans un premier temps, j'aimerais que nous parlions des règles de vie que nous voulons nous donner pour le reste de la session et, plus particulièrement, pour les prochains jours. Dans un deuxième temps, je voudrais que nous discutons d'un possible réaménagement du contenu du cours et des évaluations qui y sont rattachées. Est-ce que ça vous va? »		*Er *F5
Ça va bien.	Vert	— Tous : « Oui. »	in	
	Vert	18. « Y a-t-il d'autres points que vous aimeriez aborder? »		F5
Espérons qu'ils seront plus « jaseux » par après...	Vert	Tous se taisent.	in	
Je suis très conscient que c'est surtout pour appliquer le modèle de la coopération que je prends le temps de faire cette mise au point, mais je me sens plus ou moins naturel à ce moment-là. Je ne pense pas que ce soit absolument nécessaire, mais qu'importe!	Vert	19. J'attends quelques instants puis : « Comme auparavant, j'apprécierais que vous leviez la main pour prendre la parole et, surtout, que vous soyez attentifs à ce que les autres ont à dire, que tout se fasse dans le respect de chacun. D'accord? »		*R *Er *F5

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
Vont-ils parler?	Vert	— Certains : « Oui... »	in	
	Vert	20. « Parfait. Parlons des règles de vie. Considérant le temps restreint qui nous sera vraisemblablement alloué pour finir la session ainsi que le contexte particulier après ces neuf semaines de grève ⁶ , croyez-vous que certaines règles de vie établies en début de session devraient être rappelées, que certaines d'entre elles sont encore plus importantes qu'avant, que d'autres devraient être mises en place? »		*Er *F4
Pour ce qui est de la ponctualité, ça va, mais j'aimerais qu'on me parle du fonctionnement en classe, du relationnel...	Vert	— Étudiant A : « Moi en tout cas, je suis prêt à mettre les bouchées doubles : je vais essayer de faire le travail que vous nous demandez à chaque cours et je vais être à l'heure pour qu'on ne perde pas de temps. »	in	
Content que quelqu'un partage mon opinion quant à l'importance de la ponctualité.	Vert	21. « Merci pour ton commentaire. Donc, tu me dis qu'il est important d'être à l'heure au cours. En levant la main, est-ce que d'autres personnes sont de cet avis? »		*Er *F4 *Er *F4
Excellent, ça semble faire consensus.	Vert	— La vaste majorité lève la main.	id	
Allez-y, parlez-moi du « relationnel »...	Vert	22. « OK. On peut donc considérer qu'il s'agit d'une règle à maintenir. Autre		*Ic *F4

⁶ Il s'agit d'une description du contexte, donc de la situation initiale (Er).

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
		chose? »		
C'est vague, mais elle affirme que les règles établies en début de session sont pertinentes. Je suis bien d'accord avec elle.	Vert	— Étudiante B : « Dans le fond, les règles qu'on s'était données en début de session sont bonnes, c'est juste qu'il faudrait que tout le monde s'engage à les respecter pour qu'on ne perde pas de temps pour des <i>niaisages</i> . »	id	
Aucune réaction de surprise chez les étudiants : apparemment, ils s'en rappellent...	Vert	23. « Je vois. Je pense qu'il est approprié que je vous rappelle ces règles qui, à vrai dire, s'appliquent généralement à vous comme à moi... (<i>Ce que je fais en quelques secondes.</i>) Est-ce que quelqu'un est en désaccord avec l'une ou l'autre de ces règles? »		*Ic *F4
Ça va bien, mais je tiens à avoir une rétroaction claire de leur part.	Vert	— Quelques-uns : « Non... »	id	
S'il y en a qui ne sont pas d'accord, ils ne pourront pas dire qu'ils n'ont pas eu l'opportunité de s'exprimer.	Vert	24. J'aimerais une réponse encore plus claire : que ceux qui sont en désaccord avec l'une ou l'autre de ces règles lèvent la main.		*Ic *Er
Ça me semble clair.	Vert	— Tous restent silencieux, personne ne se manifeste.	id ⁷	
	Vert	25. « D'accord. Y aurait-il d'autres règles de vie qui, selon vous, devraient être mises en place pour les cours à venir? »		*F5
Je m'attends à ce qu'on évoque la façon de parler de la grève étudiante durant le	Vert	— Personne ne répond.	in	

⁷ J'interprète cette absence de réponse comme l'expression de leur accord.

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
cours... mais non.				
Dans le fond, c'était ça que j'avais en tête lorsque j'ai proposé de discuter des règles de vie.	Vert	26. Je garde le silence pendant une dizaine de secondes en balayant la classe du regard, puis : « La grève : est-ce qu'on se donne le droit d'en parler ici en classe, ou encore s'agit-il d'un sujet tabou? »		*R *F4
Je suis d'accord avec elle.	Vert	— Étudiante C : « Selon moi, on devrait pouvoir en parler si on a des choses à en dire, mais il ne faudrait pas que ça prenne le dessus sur la matière qu'il nous reste à voir. »	id	
	Vert	27. « Je vois... En levant la main, qui est du même avis? »		*Er *F4
	Vert	— La vaste majorité lève la main.	id	
Voilà ce que j'espérais pouvoir dire. Apparemment, tous sont d'accord avec moi.	Vert	28. « OK, ça semble être clair. On pourra donc parler de la grève si le besoin s'en fait sentir, mais j'insiste pour ça se fasse respectueusement, on se comprend? »		*Ic
	Vert	— Quelques-uns hochent la tête.	in ⁸	
J'espère qu'ils vont accepter ce que je leur propose, car je crois que c'est tout à leur avantage...	Vert	29. « Bon. Si ça va pour les règles de vie, parlons du contenu et des évaluations. Comme ça fait quelques fois que j'enseigne le cours, j'ai réfléchi à la situation et voici à quoi j'en suis venu : le dernier chapitre est à peine		*Er *Ic

⁸ Ils semblent d'accord pour agir en conformité avec ce que je viens de dire.

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
		survolé dans certains cégeps alors qu'ici, on y consacre environ trois semaines. Vous voyez sans doute où je m'en vais... Si on laissait tomber l'essentiel de ce dernier chapitre, on pourrait s'arranger avec les semaines qui nous restent. Et comme, en général, ce chapitre ne fait l'objet que d'une ou deux questions dans l'examen final de synthèse, on pourrait conserver la pondération de nos tests et examens sans rien changer à ce qui était prévu initialement. »		
Bonne question! C'est normal comme préoccupation... J'y avais pensé!	Vert	— Étudiant D : « Oui, mais est-ce qu'on va avoir tout ce qu'il faut pour l'université? »	ra ⁹	
	Vert	30. « Les collègues que j'ai consultés et moi-même croyons que oui. Le seul problème est qu'il faudra laisser tomber les trois laboratoires du dernier chapitre et que ceux-ci devaient être évalués. Par conséquent, auriez-vous quelque chose à me suggérer pour remplacer les points associés à ces trois laboratoires? »		Ic *F4
J'avais envisagé cette possibilité, mais je ne pense pas que ce soit une bonne idée.	Vert	— Étudiante E : « On pourrait redistribuer les points sur les autres laboratoires de	id	

⁹ J'y vois plus d'affectif que tout le reste, car je sens une certaine crainte dans ces propos.

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
C'est clair qu'ils ont besoin d'améliorer leur moyenne. C'est peut-être une solution.	Vert	— Étudiant F : « Je sais pas trop, des devoirs qui nous prépareraient aux tests... Une ou deux questions qui ressembleraient à des questions d'examen. »	id	
Je veux savoir précisément dans quoi je risque de m'embarquer... et établir clairement les choses avec eux!	Vert	35. « OK... Et selon quelles modalités pourriez-vous faire ça, dans quelles conditions? Combien de temps voudriez-vous? »		F4
Gros bon sens!	Vert	— Étudiant G : « Bin, si on avait quelques jours, qu'au moins on reçoive pas ça et qu'on doive le remettre le lendemain... »	id	
	Vert	36. « OK. Est-ce qu'une semaine serait un délai raisonnable? »		F4
Au moins, je n'aurai pas plus d'un devoir à corriger à chaque semaine!	Vert	— Tous : « Oui. »	id	
	Vert	37. « Alors si je récapitule, vous voulez des devoirs à la place des laboratoires qu'on ne fera pas, vous en auriez un par semaine et vous auriez une semaine pour faire chacun d'entre eux. Les questions ressembleraient à des questions d'examens. On pourrait commencer dès lundi prochain. Est-ce que ça ferait votre affaire? »		F5 F4
Ils sont <i>contents</i> que je leur donne des devoirs! Eh bien...	Vert	— Tous, enthousiastes : « Oui!!! »	id	
	Vert	38. « OK, je m'engage à vous fournir ça. Y a-t-il des choses à ajouter là-		*Ic

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
		dessus? »		
Ah! Non... Ça allait tellement bien et il faut qu'il prenne la parole. Bon. Voyons ce qu'il a à me dire...	Jaune	— Philippe lève sa main.	in	
	Jaune	39. « Oui Philippe? »		*Er
Pardon? Tu veux les réponses? Tu n'as pas dû comprendre ce qui a été dit dans les dernières minutes...	Jaune	— « Je voulais savoir si on peut avoir les réponses des devoirs. »	in	
Espérons que ça pourra le satisfaire et nous permettre de poursuivre...	Jaune	40. « Bien, je vais les corriger et on pourra revenir en classe sur chaque question. »		*Ic
Quoi? Non, mais je rêve! Il veut vraiment les réponses à l'avance?	Jaune	— « Non, je veux dire, est-ce qu'on pourra avoir les réponses à l'avance? »	in	
Je veux une confirmation, ça ne fait pas son chemin dans ma tête.	Jaune	41. « Pardon? Tu veux avoir les réponses à l'avance? »		*F4
OK, il ne voit aucun problème avec ça apparemment. Bin voyons donc!	Jaune	— « Bin oui, comme ça je saurai à l'avance si j'ai les bonnes réponses! »	id	
Je me retiens de m'esclaffer. Il faut qu'il me confirme qu'il a bien compris ce que seront ces devoirs.	Jaune	42. Je ris légèrement... « As-tu compris qu'il s'agit de devoirs qui vont compter pour ta note finale? »		F4
Et il confirme!!!	Rouge	« Bin oui... »	id	
Je me retiens difficilement de dire tout haut ce que je pense tout bas...	Rouge	43. « Et tu veux les réponses... Bin voyons donc, ça n'a pas d'allure. Je vais vous laisser une semaine pour faire chaque devoir et toi, tu veux les réponses? Je peux tout aussi bien donner des points gratuits à tout le monde, tant qu'à y être! Sauf que ça, je ne le ferai pas. » Puis, m'adressant à		F5 *Ic

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
		toute la classe : « Vous savez, je suis bien prêt à vous aider pour la réussite de votre cours, mais je n'ai pas l'intention de donner un cours au rabais. Qu'en pensez-vous? »		*F4
Bon, je ne suis pas seul à trouver que la proposition de Philippe n'a pas d'allure!	Vert	— Étudiante H : « C'est sûr que ce serait l'fun d'avoir les réponses... Mais si ça compte, ça a comme pas de rapport... »	id	
J'espère que Philippe comprend le message...	Vert	44. « Donc tu trouves que ce serait l'fun mais plutôt bizarre d'avoir les réponses d'un travail qui compte? »		F4
Excellent.	Vert	— Étudiante H : « Oui. »	id	
J'ose espérer qu'on s'est pas mal tout dit...	Vert	45. « Et je suis bien d'accord avec toi. Honnêtement, si vous voulez que ces devoirs puissent compter, je refuse de vous fournir les réponses. Ce n'est pas comme les exercices que je vous propose habituellement. Donc, nous nous en tiendrons à ce qu'on avait déjà établi pour les devoirs. Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous aimeriez aborder? »		*Ic *F5
C'est aussi bien ainsi.	Vert	— Tous se taisent.	In	
	Vert	46. « Je vous suggère de faire une petite pause de 5 minutes, puis nous nous lancerons dans la théorie. Ça vous va? »		*Er *F4
	Vert	— Quelques-uns : « Oui... »	Id	

MON VÉCU INTÉRIEUR Ce que j'ai pensé/ Ce que j'ai ressenti	Couleur	LES FAITS Dialogue/Actions	DE (fa, id, ra, in)	CC (R, F, Er, Ic)
	Vert	47. « Parfait. Alors à tout de suite. »		*Er
Je n'en reviens toujours pas de la demande de Philippe...	Vert	— Les étudiants quittent calmement la classe, y compris Philippe.		

Vert : Vécu agréable : indice affectif que l'effet immédiat que l'on veut produire chez l'interlocuteur est bel et bien observable dans le comportement de celui-ci.

Jaune : Vécu mixte : l'effet immédiatement visé n'est pas produit, mais on a le sentiment qu'il y a une ouverture, qu'il est possible de produire l'effet visé en modifiant la technique utilisée pour produire cet effet sans qu'il soit nécessaire de modifier sa visée.

Rouge : Vécu désagréable : indice affectif que l'interlocuteur ne réagit pas du tout dans le sens de l'effet visé, parfois même qu'il réagit à l'opposé.

DE : Décodage empathique : fa = faits, id = idées, ra = réaction affective, in = intention.

CC : Canaux de communication : R = Réception, F = Facilitation, Er = Entretien de la relation, Ic = Information sur le contenu.

ANALYSE DE L'EFFICACITÉ DANS L'INTERACTION

Efficacité et autorégulation (L'évaluation intrinsèque)

Le principe de l'autorégulation : *S'adapter en fonction de l'effet produit*

J'évalue continuellement l'effet produit chez mon interlocuteur en fonction de mon intention et, au premier signe d'escalade, je modifie selon le cas ma technique, ma visée ou mon aspiration.

Questions de réflexion et d'analyse

La formulation de l'intention

- Votre intention initiale (votre réponse à la question 5 de la première page) a-t-elle été formulée en terme de visée immédiate observable, c'est-à-dire de manière à :
 - exprimer l'effet attendu chez mon interlocuteur (=visée)?
 - indiquer l'effet attendu pendant l'interaction elle-même (=immédiate)?
 - décrire l'effet attendu en termes de comportement (s) observable (s) chez mon interlocuteur?

ou bien, a-t-elle été formulée en termes de technique ou de motivation? (Justifiez votre réponse)

Je suis d'avis que mon intention a été exprimée en termes de visée, car je disais vouloir que mes étudiants me fassent des suggestions quant à la façon de réaménager le cours pour le reste de la session. Selon moi, il s'agit bel et bien d'une description de l'effet attendu (que mes étudiants me fassent des suggestions), celui-ci étant immédiat et observable.

- Si votre intention initiale n'a pas été formulée en termes de visée (ou d'effet visé), reformulez-la de manière à respecter les caractéristiques d'une intention formulée en termes d'effet visé.
(Élaborez votre réponse ICI dans l'analyse, NE modifiez PAS votre formulation initiale)

—

- Y a-t-il eu cohérence entre votre visée et vos comportements?
(Ai-je le courage de me laisser interpeller lorsqu'il devient évident que ma théorie pratiquée ne correspond pas à ma théorie professée?)

J'ai effectivement donné l'occasion à mes étudiants de me faire des suggestions et plusieurs en ont profité. Néanmoins, je n'ai pas su accueillir toutes ces propositions de manière égale puisque mes expériences antérieures avec Philippe ont tout de suite eu un impact sur ma façon de percevoir son intervention.

Les causes de l'inefficacité

— Dans le dialogue, les interventions utilisées ont-elles eu les effets visés?

En général, je crois que oui puisque les étudiants ont pris la parole et m'ont fait des suggestions qui, dans certains cas, furent retenues. Par contre, mes propos et mon attitude à l'égard de Philippe ont peut-être limité le désir de certains de prendre la parole par la suite.

— Un écart entre un effet immédiat observé chez l'interlocuteur et l'effet attendu par moi s'est-il produit?

Je n'ai pas perçu d'écart entre mes attentes et l'effet observé chez mes étudiants. Évidemment, le caractère irréaliste de la proposition de Philippe n'était pas tout à fait conforme à l'esprit de ma visée, mais il a pris la parole pour me faire part de son point de vue et, en ce sens, j'aurais dû en être satisfait.

Ces écarts sont-ils attribuables...

— [erreur technique] à un moyen particulier (parole, geste) que j'ai utilisé?
[Ai-je bien appliqué le moyen choisi?]

Je relève des erreurs techniques lors de mon échange avec Philippe : mon rire (répartie 27) qui témoignait de l'opinion que je me faisais de ses propos, ainsi que mon refus catégorique à l'égard de sa suggestion (réparties 28 et 30).

— [erreur de stratégie] à un ensemble de moyens que j'ai utilisés au cours du dialogue?
[Ai-je pris le (s) bon (s) moyen (s) pour obtenir ce que je voulais?]

Plutôt que de m'objecter à Philippe, j'aurais pu demander immédiatement aux autres étudiants ce qu'ils pensaient de sa suggestion. Il est possible de croire que ceux-ci auraient reconnu d'emblée que cette idée n'était pas applicable.

— [erreur de visée] au caractère irréaliste de ma visée?
[Était-il réaliste d'obtenir ce que je voulais (mon attente était-elle réaliste)?]

Je pense qu'il était réaliste de m'attendre à ce que mes étudiants puissent me faire des suggestions et participer aux décisions relatives au déroulement du reste de la session.

- [erreur de motivation] au fait que je persiste à vouloir produire un effet immédiat qui répondrait à un besoin personnel en répétant des paroles ou des comportements qui se sont avérés des erreurs techniques, de stratégie ou de visée?

[Ai-je besoin de produire la réaction que j'attends de mon interlocuteur?]

Mon échange avec Philippe m'amène à me questionner sur ce qui m'animait lorsque j'ai sollicité la rétroaction de l'étudiante H (réparties 29 et 30). On dirait que je cherchais à lui faire dire ce que je pensais de l'idée de Philippe et, ce faisant, à obtenir l'appui du reste de la classe. Pourquoi ai-je réagi de cette façon? Peut-être ai-je de la difficulté à admettre qu'il m'est pénible d'enseigner à des étudiants ayant des « besoins particuliers ».

- Les erreurs relèvent-elles de facteurs hors de mon contrôle?

Toutes les erreurs précédemment énumérées relèvent exclusivement de mon contrôle.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué le principe de l'autorégulation consciente? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Dans l'ensemble de l'intervention précédemment décrite, je crois avoir appliqué le principe de l'autorégulation consciente, car j'ai su ajuster mes façons de faire afin d'obtenir la participation de mes étudiants. C'est pourquoi je constate une cohérence certaine entre ma visée et les effets obtenus. De plus, même si ma réaction me semble plus ou moins appropriée, j'ai été pleinement conscient du sentiment mitigé que les propos de Philippe ont fait naître chez moi. Certes, il aurait sans doute été préférable de soumettre immédiatement sa suggestion au reste de la classe avant même que je ne réagisse de quelque manière que ce soit, mais cette décision de m'en remettre aux autres m'a permis d'éviter une confrontation avec Philippe ainsi qu'une éventuelle escalade.

ANALYSE DE LA COOPÉRATION DANS L'INTERACTION

Le Partenariat (La structure de la relation)

Règle du partenariat : Chercher et 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Quelle structure de relation (pression, service, coopération) ai-je cherché à mettre en place entre moi-même et mon interlocuteur? Au départ? Au cours de l'interaction?

Bien que ce soit moi qui ai défini l'objectif de cette intervention (répartie 2), j'ai donné à mes étudiants la possibilité de s'exprimer sur celui-ci et d'y ajouter ce qu'ils auraient cru bon (répartie 3). Ainsi, j'y reconnais ma volonté d'établir une structure de coopération. J'ai cherché à maintenir cette structure tout au long de mes échanges avec les étudiants, sauf pendant mon interaction avec Philippe. En effet, lors de mes réparties 28 et 30, j'ai manifestement tenté d'exercer une influence à sens unique sur mon interlocuteur.

Justifiez votre réponse en répondant de manière élaborée aux trois questions suivantes :

- Qui détermine le but de l'interaction? **J'ai déterminé le but de l'interaction, mais j'ai demandé l'accord de mes étudiants et je leur ai donné la possibilité d'y ajouter ce qu'ils voulaient. Par conséquent, nous avons tous participé à la détermination du but.**
- Pour que le but soit atteint, qui est sollicité? **J'ai sollicité mes étudiants afin qu'ils s'expriment. Cependant, l'atteinte du but nécessitait la collaboration de tous, y compris moi.**
- Au cours de l'interaction, dans quel sens s'exerce l'influence? **L'influence a été mutuelle durant presque toute cette intervention. En fait, il n'y a que pendant mes échanges avec Philippe que j'ai exercé une influence unidirectionnelle.**
- Est-ce que j'ai cherché à définir un objectif commun avec mon interlocuteur sans tenir pour acquis que l'un des partenaires devra suivre l'autre passivement? **Oui, in-**

dubitement. Si oui, comment me suis-je assuré que le but visé (l'objectif) était le même pour moi et mon interlocuteur?

J'ai demandé à mes étudiants s'ils étaient d'accord avec l'objectif que je leur proposais et je leur ai demandé s'ils avaient des choses à ajouter.

- Quelle est ma perception de l'interlocuteur? **Généralement, j'ai perçu mes interlocuteurs comme des individus ayant du jugement et capables de faire des choix. Dès le début, j'ai voulu m'en faire des partenaires. Cependant, ma relation avec Philippe montre qu'il m'est encore difficile de percevoir de cette manière l'ensemble de mes étudiants.** Cette perception m'a-t-elle permis de faire confiance à mon interlocuteur au point de l'associer à un contrôle bilatéral de la relation? ou Au contraire, me suis-je attendu à une soumission plus grande en maintenant une structure de pression ou de service?

Si ce n'est de mes échanges avec Philippe, le reste de cette intervention témoigne de ma capacité à partager le contrôle de la relation avec mon interlocuteur tant au niveau de son contenu que de son déroulement.

- Est-ce que j'ai contribué à définir les champs de compétence de chacun? **Oui, en partie.** Si oui, comment? **En ayant recours à leur participation et en les écoutant attentivement, j'ai démontré à mes étudiants que je reconnaissais leur capacité à juger des règles de vie et de la structure du cours. Mon propre champ de compétence, quant à lui, fut évoqué lors de mes première et quatorzième réparties alors que je parlais de ce que mon expérience me permettait d'envisager en ce qui concerne le reste de la session.**
- Comment les facteurs G et P interviennent-ils dans cette interaction?

Le facteur P a occupé une place importante durant cette intervention. En laissant mes étudiants s'exprimer librement sur des questions aussi fondamentales que les règles de vie et l'organisation du cours, j'ai dû me concentrer sur les aspects spécifiques et non habituels d'une telle intervention. Néanmoins, ma gestion des échanges avec mes étudiants relève davantage du facteur G puisque j'avais alors recours à des habiletés professionnelles développées de longue date.

- Le cas échéant, comment ai-je traité les divergences d'intérêt entre mon interlocuteur et moi-même?

La seule divergence d'intérêt que je constate est directement liée à mes échanges avec Philippe : à cette occasion, ce dernier a manifesté son désir d'obtenir la meilleure note possible tandis que j'ai exprimé ma volonté d'évaluer de manière juste et équitable l'ensemble de mes étudiants. Ultimement, je m'en suis remis

au groupe pour traiter cette divergence, mais non sans avoir préalablement exprimé mon opinion sur la question ainsi que mes intentions.

— Ai-je utilisé des mots comme « ensemble », « nous », etc.?

J'ai délibérément utilisé des termes à caractère inclusif, tout particulièrement lors de la description de la situation initiale. J'aurais pu le faire davantage durant le reste de ce dialogue. Il y a donc encore place à l'amélioration.

— En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle du partenariat? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

J'ai appliqué la règle du partenariat en établissant avec mes étudiants un objectif commun et en reconnaissant leurs compétences à juger des règles de vie et de la structure du cours. De plus, j'ai consciemment fait usage de termes inclusifs à quelques reprises durant l'intervention. Par contre, je n'ai pas su reconnaître immédiatement ce qui, dans mes échanges avec Philippe, était fondamentalement une divergence d'intérêt. J'ai plutôt cru (ou espéré) qu'il ne comprenait pas que nous discutons alors de travaux qui auraient un certain poids dans la note finale. Ceci tend à démontrer la nécessité d'un changement de paradigme chez moi, surtout en ce qui concerne mes relations avec les étudiants ayant des « besoins particuliers ».

La concertation (La gestion du processus)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Est-ce que j'ai structuré la rencontre avant de discuter du contenu? **Oui, bien que de manière imparfaite!** Si oui, comment ai-je clarifié les cibles d'entrée de manière à partir ensemble sur une trajectoire établie conjointement? **Durant mes cinq premières réparties, j'ai décrit la situation initiale, j'ai spécifié l'objectif de l'intervention (c.-à-d. discuter des règles de vie ainsi que du réaménagement du contenu et des évaluations) et j'ai rappelé aux étudiants de quelle manière ceux-ci devaient prendre la parole.**

Élaborez votre réponse en référant aux trois questions suivantes :

- La *situation initiale* a-t-elle été formulée ou recadrée à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai présenté ma perception de la situation initiale?

J'ai présenté ma perception de la situation initiale, mais je n'ai pas demandé aux étudiants s'ils partageaient ou non ma vision des choses. Par conséquent, je ne suis pas certain que la situation initiale a été formulée à la satisfaction de mes interlocuteurs.

- L'*objectif de l'interaction* a-t-il été formulé à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai annoncé mes intentions? Si oui, comment l'ai-je fait?

Lorsque j'ai annoncé à mes étudiants que je voulais discuter des règles de vie et d'un réaménagement du contenu du cours, je leur ai demandé s'ils étaient d'accord avec cet objectif. Comme personne n'a manifesté d'objection, je peux croire que mon objectif a été formulé à la satisfaction de tous. Toutefois, je me rends compte que j'aurais pu dire explicitement que j'envisageais une gestion coopérative du cours plutôt qu'une simple discussion (je fais référence à l'emploi du mot « discuter » lors de la présentation de mon objectif aux étudiants). Ainsi, les étudiants auraient su que je ne voulais pas seulement discuter, mais plutôt établir avec eux la manière dont se déroulerait le reste de la session.

- La *façon de travailler* et la responsabilité de chacun ont-elles été décrites à ma satisfaction et à celle de mon interlocuteur? Est-ce que j'ai parlé des règles du jeu, des rôles de chacun, de ce que nous accomplirons ensemble...?

J'ai clairement spécifié de quelle manière les étudiants pourraient prendre la parole, mais je n'ai pas évoqué les responsabilités de chacun.

- Est-ce que j'ai sollicité la permission d'entrer avant de m'opposer à mon interlocuteur?

Bien que je me sois opposé à la suggestion de Philippe, je ne lui ai pas demandé au préalable la permission de le faire.

- Tout au long du déroulement de l'interaction, me suis-je assuré d'avoir une cible commune avec mon interlocuteur? **Je ne l'ai fait qu'à une occasion.** Si oui, comment à chaque étape du déroulement de l'interaction ai-je validé si mon interlocuteur et moi-même parlions de la même chose?

Je n'ai effectué cette vérification que durant mon échange avec Philippe, car je ne croyais pas qu'il puisse y avoir une quelconque confusion quant à la cible commune à d'autres moments. Cela étant dit, j'ai tenté de m'assurer que Philippe et moi parlions de la même chose en lui demandant s'il comprenait que les devoirs proposés feraient l'objet d'une évaluation sommative.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la concertation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

J'ai appliqué la règle de la concertation en exposant à mes étudiants ma perception de la situation initiale, en établissant à la satisfaction de tous un objectif commun, en spécifiant les modalités de fonctionnement et en m'assurant d'avoir une cible commune avec Philippe. Toutefois, j'aurais pu être plus explicite quant à la finalité de cette intervention (de cette discussion résulteraient des décisions concrètes et un engagement de chacun en ce qui concerne le déroulement du cours pour le reste de la session).

L'alternance (La technique)

***Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

- Concernant le canal de réception

- Ai-je procédé au décodage empathique des réparties de mon interlocuteur?

Oui, mais seulement à quelques occasions. Entre autres, j'ai été sensible à la fébrilité initiale du groupe et j'ai perçu l'inquiétude dans les propos de l'étudiante E.

- Que puis-je dire sur ma capacité à procéder au décodage empathique au cours de cette interaction?

Ma capacité à procéder au décodage empathique semble continuer à s'améliorer, mais il faut que je fasse un effort pour penser à le faire consciemment.

- Ai-je utilisé la réception comme une stratégie de communication?

J'ai délibérément utilisé le canal de réception lors de mes réparties 1, 4 et 11, ce qui a laissé le temps à mes interlocuteurs de réfléchir puis de répondre à mes questions.

— Concernant le canal de facilitation

— Quels procédés de facilitation ai-je utilisés?

Tout comme lors de l'intervention précédemment analysée, j'ai volontairement fait un usage plus fréquent du canal de facilitation. En fait, j'ai surtout sollicité des idées (F4) de la part de mes étudiants et je n'ai pas du tout sollicité des faits (F2) ou des réactions affectives (F3). Je crois que j'aurais gagné à solliciter des réactions affectives de mes étudiants dans le contexte particulier de cette cinquième intervention, car il y avait manifestement de l'émotion dans l'air et, en la verbalisant, il aurait été possible de minimiser l'interférence créée par celle-ci lors de mes échanges avec les étudiants.

— Est-ce que j'ai utilisé le camouflage? Pourquoi?

J'ai d'abord pensé que mes réparties 26 et 27 constituaient une forme de camouflage. Cependant, en y pensant bien, j'ai réalisé que je ne cherchais à transmettre de l'information à mon interlocuteur, mais plutôt à vérifier mon interprétation de ses propos ainsi que sa compréhension de ce qui était alors proposé. Ainsi, je peux affirmer qu'il ne s'agissait pas de camouflage, mais bel et bien de facilitation.

— Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés de facilitation au cours de cette interaction?

Tout comme pour ma quatrième intervention analysée, je constate que ma capacité à utiliser les procédés de facilitation continue de s'améliorer, sauf que je gagnerais à solliciter davantage de faits ou de réactions affectives de la part de mes interlocuteurs lorsque ceci s'avère pertinent.

— Concernant le canal d'entretien de la relation

— Quels procédés d'entretien de la relation ai-je utilisés?

J'ai eu recours au canal d'entretien de la relation afin d'établir le but général de l'intervention, d'indiquer la façon de prendre la parole et les règles à respecter, de donner la parole aux intervenants, de spécifier le sujet de discussion à chacune des étapes de l'intervention, de remercier certains de mes étudiants pour leur intervention et d'indiquer la fin de notre discussion.

- Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser les procédés d'entretien de la relation au cours de cette interaction?

Contrairement à ma quatrième intervention, j'ai ici pris le temps de structurer la rencontre tout au long de celle-ci. Je peux donc dire que mon utilisation des procédés d'entretien continue de s'améliorer. Par contre, j'aurais pu en profiter pour préciser les champs de compétence de chacun, mais je n'y ai pas songé sur le coup.

- Concernant le canal d'information sur le contenu :

- Quels procédés d'information sur le contenu ai-je utilisés? Quelle était leur efficacité?

J'ai surtout utilisé le canal d'information afin de donner mon opinion, mais aussi pour proposer une solution quant à la gestion du contenu du cours. En ce qui concerne cette dernière, je crois être parvenu rapidement à un consensus avec mes étudiants puisque ceux-ci ont pu apprécier par eux-mêmes les arguments que leur ai présentés. Pour ce qui est de donner mon opinion, je pense que mon efficacité est relative, car, bien que le groupe n'ait généralement pas manifesté un quelconque désaccord avec mes idées, j'ai l'impression que Philippe ne s'est pas rallié à moi suite à notre échange.

- Que puis-je dire sur ma capacité à utiliser des procédés d'information sur le contenu au cours de cette interaction?

Par rapport à mes premières interventions, je me rends compte que je n'utilise plus de façon majoritaire le canal d'information sur le contenu au détriment des autres canaux de communication, et lorsque je fais appel à ce canal, c'est habituellement en conjonction avec un procédé de facilitation. Cette façon de faire me permet de parvenir plus rapidement à mes objectifs tout en minimisant les risques de confrontation ou d'escalade.

- Concernant l'alternance, est-ce que j'ai privilégié un canal de communication au détriment des autres? Est-ce que j'ai changé souvent de canal de communication? Quel est mon pourcentage d'alternance? Est-il supérieur à 50 %?

Mon pourcentage d'alternance est de 73 %, ce qui me semble très satisfaisant. Néanmoins, mon usage du canal de réception demeure limité, ce qui m'indique que je dois encore faire des efforts pour me taire et attendre la réaction de mes interlocuteurs.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de l'alternance? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

J'ai appliqué la règle de l'alternance, car j'ai fait usage de tous les canaux de communication (bien que j'aie privilégié la facilitation et l'information sur le contenu au détriment de la réception) et je suis passé régulièrement de l'un à l'autre tout au long de mon intervention.

La non-ingérence (Le changement)

Règle de 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Quelle (s) forme (s) de pouvoir ai-je utilisée (s)?

Durant cette intervention, j'ai essentiellement utilisé mon pouvoir d'expert puisque j'ai tenté de laisser mes étudiants décider de la façon de mener le reste de la session tout en leur donnant mon opinion et des informations aussi factuelles que possible. Il y a toutefois une partie de cette intervention où je pense avoir fait appel à mon pouvoir personnel : lorsque Philippe a proposé que les réponses des devoirs lui soient fournies à l'avance, j'ai refusé de m'associer à une telle façon de faire qui équivalait, selon moi, à donner gratuitement des points à mes étudiants. À cette occasion, j'ai tenté de convaincre le reste de la classe du bien-fondé de mon opinion en ayant recours à mon pouvoir de persuasion (ou mon charisme).

— Quel pouvoir ai-je attribué à mon interlocuteur?

J'ai surtout attribué un pouvoir d'expert à mes étudiants, car j'ai reconnu qu'ils avaient une expérience suffisante de la réalité scolaire pour proposer et choisir les stratégies à mettre en place pour assurer le bon déroulement de la fin de la session.

— Le cas échéant, comment ai-je fait appel à la compétence de mon interlocuteur pour la problématique?

Dès le départ, j'ai décrit la situation initiale à laquelle mes étudiants et moi-même étions confrontés et je leur ai fait comprendre que nous devons tous ensemble faire face à cette situation en ayant recours à nos ressources personnelles. Dès lors, je leur ai demandé d'exprimer leurs opinions et leurs sugges-

tions afin que nous trouvions ensemble des solutions réalistes au problème qui était le nôtre.

- Est-ce que j'ai circonscrit des champs de compétence exclusifs afin de protéger mon autonomie et celle de mon interlocuteur?

Ayant pris soin de préparer l'intervention dont il est ici question, j'avais établi à l'avance mon champ de compétence exclusif ainsi que celui de mes étudiants et j'en percevais les limites. Je savais qu'en fin de compte, je pouvais exercer une forme de veto quant aux propositions faites par mes étudiants, à condition de me baser sur mon pouvoir d'expert.

- Est-ce que j'ai cherché le consensus lorsque mon interlocuteur et moi-même nous sommes trouvés dans un champ de compétence partagé?

J'ai effectivement cherché le consensus lorsque mes étudiants et moi-même nous sommes retrouvés dans un champ de compétence partagé. La preuve en est que je n'ai pas pris de décision univoque, mais que j'ai plutôt demandé l'avis du groupe pour chacune des recommandations mises en application. De plus, le but de cette intervention a été défini à la satisfaction de tous.

- Les limites respectives des champs de compétence exclusifs ont-elles été respectées? Et lorsque ce fut nécessaire, ai-je rappelé quel était mon champ de compétence ou celui de mon interlocuteur et ai-je exigé qu'il soit respecté?

Je crois que oui puisque personne n'a cherché indûment à imposer ses idées à quelqu'un d'autre durant cette intervention, et ce, même lors de mes échanges avec Philippe. Certes, Philippe aurait bien aimé que sa proposition soit retenue, mais en obtenant l'opinion du groupe sur cette question (usage du canal de facilitation), j'ai évité de décider à la place de mes étudiants.

- Est-ce que j'ai évité d'exprimer des jugements de valeur, d'expertise ou des directives concernant ce qui a trait au champ de compétence de mon interlocuteur, particulièrement de son vécu?

Ma réaction à la proposition de Philippe renferme à la fois une forme de jugement de valeur et d'expertise. En effet, en riant de son idée et en la considérant *antipédagogique*, je n'ai pas reconnu que sa contribution à la discussion était pourtant en accord avec l'objectif fixé. Bref, j'aurais dû demander immédiatement l'avis du groupe sur cette proposition au lieu de la considérer comme irrecevable. Ma façon d'agir constitue une forme d'ingérence, car j'ai laissé entendre au reste de la classe que la proposition de Philippe était ridicule alors que personne d'autre que moi n'avait eu l'opportunité d'exprimer sa propre idée sur cette question.

- Suis-je intervenu de manière à éviter d'encourager mon interlocuteur à se livrer à de l'ingérence? Ai-je refusé de répondre aux questions qui invitent à l'ingérence (le cas échéant)?

Bien que je n'aie pas perçu de tentative d'ingérence dans mon champ de compétence exclusif, j'aurais pu en minimiser la probabilité en expliquant à mes étudiants quelles sont les limites de mon champ de compétence exclusif en tant qu'enseignant. Entre autres, j'aurais pu leur dire sur la base de quels critères pédagogiques leurs suggestions pourraient être retenues.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la non-ingérence? (Appuyez votre conclusion sur des faits)

En cherchant à obtenir le consensus pour toutes les décisions relevant d'un champ de compétence partagé, en limitant l'usage des canaux d'information sur le contenu et d'entretien de la relation (propices à l'ingérence) et en établissant les champs de compétence exclusifs de chacun, j'ai fait preuve d'une bonne application de la règle de la non-ingérence. Néanmoins, je me suis livré à de l'ingérence en portant un jugement de valeur sur la proposition de Philippe, ce qui montre que j'ai encore du travail à faire. De plus, il serait approprié que je définisse plus explicitement les limites de mon champ de compétence exclusif afin de décourager toute forme d'ingérence de la part de mes interlocuteurs.

La responsabilisation (Le cadre d'analyse)

Règle de la responsabilisation : *Respecter et se faire respecter; 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.

Questions de réflexion et d'analyse

— Ai-je utilisé des opinions professionnelles? Me suis-je abstenu d'utiliser des opinions personnelles?

La situation d'ingérence décrite précédemment est liée à des opinions personnelles que j'ai exprimées lors des réparties 28 (blâme) et 30 (approbation). Le reste du temps, j'ai essayé de me limiter à des opinions professionnelles.

— Ai-je demandé l'avis de mon interlocuteur ou sa validation dès que l'on traitait de ce qui relève de son champ de compétence?

En général, c'est ce que j'ai fait. Toutefois, comme je l'ai dit auparavant, j'ai d'abord exprimé une opinion personnelle sur la proposition de Philippe avant de demander aux autres étudiants ce qu'ils en pensaient. Même si l'idée de Philippe me semblait farfelue, si j'avais eu pleinement confiance en mes étudiants et si j'avais véritablement reconnu leurs compétences, je leur aurais immédiatement demandé leur avis.

— Ai-je invité mon interlocuteur à utiliser son pouvoir personnel : à faire des choix, à s'impliquer?

J'ai vraiment encouragé mes étudiants à faire usage de leur pouvoir personnel en leur donnant l'opportunité de suggérer des solutions quant à la gestion du cours pour le reste de la session et en leur demandant s'ils étaient d'accord ou non avec la mise en place de ces mesures.

— Ai-je été tolérant face aux hésitations et aux lenteurs de mon interlocuteur lorsqu'il a été ambivalent ou inquiet face au risque?

Ici encore, le fait de ne pas avoir imposé à mes interlocuteurs un intervalle de temps précis m'a permis de mieux respecter leurs hésitations, ce qui s'est révélé, entre autres, par une utilisation plus fréquente du canal de réception (qui, je le rappelle, demeure un défi pour moi, car je tolère difficilement le silence).

- Ai-je laissé mon interlocuteur prendre ses responsabilités?

Mes étudiants ont eu l'occasion de prendre leurs responsabilités en me faisant des suggestions et en choisissant de les appliquer. Je ne les ai pas forcés à le faire. Certes, le fait que je leur suggère une manière de réaménager la matière plutôt que de les laisser me proposer quelque chose à cet effet n'allait peut-être pas dans le sens d'une pleine prise de responsabilité de leur part, mais je crois qu'il s'agissait d'un raccourci utile et nécessaire dans les limites de mon champ de compétence exclusif.

- Suis-je capable de reconnaître, dans cette interaction, les besoins qui ont été heurtés chez moi par les comportements de mon interlocuteur?

J'ai l'impression d'avoir éprouvé un malaise lié à un besoin de cohérence lors de mon échange avec Philippe, car sa suggestion me semblait tellement illogique que, initialement, je n'en concevais même pas le véritable sens (c.-à-d. d'avoir les réponses d'un travail qui compte *avant* de le remettre pour qu'il soit évalué).

- Suis-je capable de reconnaître les besoins de mon interlocuteur qui ont été heurtés dans cette interaction?

J'ai sans doute heurté un besoin de considération chez Philippe en réagissant comme je l'ai fait face à sa suggestion.

- Est-ce que dans cette interaction, mes besoins sont compatibles avec une approche basée sur la coopération?

Oui, puisque je voulais que mes étudiants puissent s'engager pleinement dans la poursuite de leur session.

- En conclusion, est-ce que j'ai appliqué la règle de la responsabilisation? (Appuyer votre conclusion sur des faits)

Dans l'ensemble, je crois être parvenu à appliquer adéquatement la règle de la responsabilisation, car mes étudiants ont pu s'impliquer, faire des suggestions, et exprimer leurs opinions. Bref, ils ont été en mesure d'avoir un contrôle véritable sur la manière dont se déroulerait le reste de la session. Il me reste cependant à développer ma capacité à accueillir toute forme d'intervention sans jugement de valeur et, si besoin est, à retourner vers l'ensemble du groupe une proposition avec laquelle je suis plus ou moins d'accord, ce qui implique d'avoir confiance en mes interlocuteurs.

IDENTIFICATION DE MES POSTULATS DANS CETTE INTERVENTION

Ma théorie professée	Ma théorie pratiquée (ce que je crois)	Ma théorie professée suite à l'analyse de mon intervention
Dans mes cours, tout le monde a le droit d'exprimer son point de vue.	Quand je donne à mes étudiants l'opportunité de s'exprimer, je peux souhaiter que certains gardent le silence.	Si j'invite mes étudiants à s'exprimer, je dois me rappeler qu'ils satisfont à ma demande, peu importe les idées qu'ils expriment.
Je suis capable d'accueillir respectueusement le point de vue de mes étudiants.	Je peux considérer que le point de vue d'un étudiant est ridicule et le lui signifier plus ou moins directement.	Je ne vois pas comment je pourrais m'empêcher de porter un jugement sur les idées exprimées par l'un ou l'autre de mes étudiants. Par contre, je me dois de garder pour moi-même mes opinions si celles-ci n'ont pour effet que de blesser ou de dénigrer. À la limite, je peux argumenter sur le caractère irréaliste d'une proposition, mais à condition de le faire en me basant sur des faits et non pas des jugements de valeur.
Les opinions de mes étudiants ont toutes une valeur équivalente.	La valeur des opinions exprimées par mes étudiants dépend de celui ou celle qui s'exprime.	Il ne m'appartient pas de juger ouvertement de la valeur d'une idée exprimée par l'un de mes étudiants, peu importe de qui il s'agit. Par contre, rien ne m'empêche de demander au reste de la classe de réagir respectueusement à ce qui a été exprimé.
Mes étudiants sont capables de porter un jugement éclairé sur ce qui relève de leur champ de compétence (exclusif ou partagé).	Pour éviter de me retrouver confronté à une décision de mes étudiants qui iraient à l'encontre de ce que je pense, je peux parfois leur suggérer implicitement une façon de penser, et ainsi faire de l'ingérence.	Je peux dire à mes étudiants ce que je pense avant que ceux-ci prennent une décision relative au cours, mais si je désire réellement en faire des partenaires, je dois être en mesure de dialoguer avec ceux-ci afin que nous arrivions tous ensemble à un consensus.

<p>Une intervention efficace ne nécessite pas de préparation particulière.</p>	<p>Dans un contexte de coopération, une intervention vraiment efficace n'est possible qu'au prix d'une planification minutieuse.</p>	<p>Afin de s'appropriier le modèle de la coopération, il est utile de commencer par planifier, si possible, ses interventions. L'objectif n'est pas de toujours se référer à sa planification, mais plutôt de développer des habitudes qui pourront, le cas échéant, être mises en application dans des situations ne pouvant pas être prévues. Au fil du temps, une expertise pourra être développée, laquelle rendra superflue une planification minutieuse de ses interventions.</p>
<p>Lorsqu'il invite un étudiant à s'exprimer, un enseignant devrait être en mesure d'accueillir ses idées tout en faisant fi de ses expériences antérieures avec cet étudiant.</p>	<p>Mes expériences antérieures avec un étudiant ont une influence sur ma disposition à accueillir ses idées.</p>	<p>Bien que je ne puisse ignorer mes expériences antérieures avec un étudiant, je dois prendre le temps de l'écouter. Afin de porter un jugement éclairé sur ses idées, il est souhaitable de m'accorder un temps de réflexion de manière individuelle pour éviter que la présence de l'étudiant ne vienne fausser mon jugement .</p>
<p>Afin de développer leur sens des responsabilités, il est important que mes étudiants puissent faire des choix.</p>	<p>Je peux demander à mes étudiants de se prononcer quant à une proposition sans pour autant envisager une alternative.</p>	<p>Si je veux que mes étudiants puissent faire des choix, il est important d'envisager plus d'une alternative avant de leur demander de se prononcer.</p>