

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Travailler en équipe : une compétence qui se développe par la pédagogie coopérative.

par

Isabelle Lavallée

Article de vulgarisation scientifique présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître

Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)

Juin 2021

© Isabelle Lavallée, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Travailler en équipe : une compétence qui se développe par la pédagogie coopérative.

par

Isabelle Lavallée

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Christelle Lison  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Nathalie Marceau  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Projet d'innovation accepté le 02-06-2021

## TABLE DES MATIÈRES

1.	INTRODUCTION.....	9
2.	MISE EN CONTEXTE .....	10
2.1	Les choses tenues pour acquises .....	10
2.2	Le problème contourné .....	11
3.	ASSISES DU PROJET.....	11
3.1	Le travail en équipe.....	12
3.2	Le développement de la compétence .....	14
3.3	La pédagogie active (pédagogie coopérative).....	15
3.3.1	Les atouts .....	17
3.3.2	Les inconvénients.....	17
3.3.3	Une alternative possible .....	18
3.4	La pertinence sociale et scientifique .....	18
4.	PRÉSENTATION DU PROJET.....	20
4.1	L'application de la pédagogie coopérative .....	20
4.2	Le contexte de réalisation .....	22
5.	MÉTHODOLOGIE UTILISÉE .....	23
5.1	La présentation des outils utilisés .....	23
5.1.1	Le questionnaire de validation des connaissances .....	23
5.1.2	La réflexion critique.....	24
5.1.3	Le questionnaire d'autopositionnement de la compétence .....	24
5.2	La démarche d'analyse des données .....	25
6.	RÉSULTATS OBTENUS .....	25
6.1	La modification de la perception .....	26
6.2	Le développement de la compétence pour le travail en équipe .....	26
6.2.1	Le savoir.....	28
6.2.2	Le savoir-faire .....	30
6.2.3	Le savoir-être .....	32
6.3	Les avantages de la stratégie pédagogique proposée .....	33

6.4	Les limites de la stratégie pédagogique proposée .....	34
7.	CONCLUSION .....	35
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>36</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1.	Valeurs essentielles au travail en équipe réussi .....	13
Tableau 2.	Répartition des répondants selon les outils de cueillette de données .....	25
Tableau 3.	Développement du sens des responsabilités individuelles et collectives dans le cadre de travaux d'équipe .....	31
Tableau 4.	Respect des règles inhérentes à l'intelligence collective .....	32

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Les cinq règles de l'intelligence collective .....	14
Figure 2.	Travail en équipe : développement de la compétence.....	15
Figure 3.	Avantages de l'utilisation de la pédagogie coopérative .....	17
Figure 4.	Interrelation des concepts.....	19
Figure 5.	Courbe de comparaison Q1 et Q2 – Autopositionnement de la connaissance.....	26
Figure 6.	Graphique comparatif-résultats Q11 et Q12 – Autopositionnement de la connaissance.....	27
Figure 7.	Q8 – Autopositionnement de la connaissance.....	28
Figure 8.	Q4 – Autopositionnement de la connaissance.....	29

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CSTJ	Cégep de Saint-Jérôme
MEC	Maîtrise en enseignement au collégial
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning
TGIL	Techniques de gestion et d'intervention en loisir
TIL	Technicien d'intervention en loisir

## REMERCIEMENTS

Au moment de m'engager dans ce projet, je ne me doutais pas que nous allions entrer dans une période historique du 21<sup>e</sup> siècle et encore moins que l'adversité viendrait frapper à la porte de ma famille. J'ai voulu tout abandonner à quelques reprises, mais certaines personnes étaient sur mon chemin pour m'encourager à tenir bon et à terminer ce que j'avais commencé.

Je tiens à remercier Marie Ménard, enseignante, et Caroline Cloutier, responsable local du programme PERFORMA à Saint-Jérôme, pour leur soutien indéfectible tout au long de ce cheminement. Elles n'ont pas conscience à quel point leurs bons mots et surtout leur écoute ont été d'un grand réconfort pour moi.

Merci à ma collègue et amie Caroline Element, qui a partagé cette expérience avec moi. Ensemble, nous avons traversé cette aventure en nous soutenant mutuellement et ayant le même objectif en tête : la réussite de nos étudiants.

Je remercie aussi ma famille, sans qui je ne serais jamais allé jusqu'au bout. Merci à mon amoureux et complice Éric, qui malgré son propre combat contre le cancer, m'a toujours épaulée et encouragée à poursuivre mon projet. Finalement, mes derniers remerciements vont à mes enfants Thomas et Benjamin pour leur patience et leur compréhension. Ils ont compris qu'on peut apprendre à tout âge et que peu importe ce qui peut arriver dans la vie, nous pouvons toujours trouver l'énergie pour arriver au but qu'on s'était fixé.



## 1. INTRODUCTION

À l'ère des nouvelles technologies et de la mondialisation, *Forbes* ou le *World Economic Forum* déterminent que travailler en équipe est la cinquième compétence la plus recherchée chez les employeurs. Ce projet d'innovation émane de questionnements quant à l'importance accordée pour le travail en équipe par les techniciens d'intervention en loisir (TIL) et leur capacité à répondre aux exigences fixées par le marché du travail, à leur sortie de l'école. Pour les enseignants, le projet relève le défi d'amener des étudiants à maîtriser cette compétence professionnelle essentielle, alors que celle-ci ne fait pas partie du cursus prévu par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES) en Techniques de gestion et d'intervention en loisir (TGIL).

Cet article met en lumière l'expérimentation réalisée dans le cadre d'une maîtrise en enseignement au collégial (MEC), suivant la démarche *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) et ayant pour objectif de démontrer si l'utilisation d'une stratégie pédagogique précise peut avoir une influence sur l'acquisition de connaissances et le développement d'une compétence donnée. Afin d'introduire le sujet, une mise en contexte de l'expérimentation sera présentée, de même que les éléments principaux de la conception et de l'implantation de celle-ci. Finalement, les résultats obtenus seront décrits et les retombées et limites de la stratégie pédagogique utilisée seront exposés, dans un objectif de reprise ou d'adaptation de l'expérience dans d'autres contextes pédagogiques et de partager les résultats avec la communauté collégiale.

## 2. MISE EN CONTEXTE

Parmi les compétences et aptitudes nécessaires au TIL, le travail en équipe figure en haut de la liste. Selon plusieurs sources, dont *Metiers-québec.org*, on indique que la profession exige que les travailleurs du domaine évoluent constamment en interrelation avec leurs collègues, des partenaires ou des usagers (Savard, 2019).

### 2.1 Les choses tenues pour acquises

Le programme de TGIL est offert depuis plus de 50 ans dans le réseau des cégeps du Québec et la dernière révision du devis ministériel a été effectuée en 2000, par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). Celui-ci indique que le programme vise à former des personnes aptes à intervenir auprès de diverses clientèles et à assumer « des responsabilités liées à la prestation de services en loisir, plus particulièrement en assurant des tâches de planification, d'organisation, de coordination, d'animation et d'évaluation d'activités » (Gouvernement du Québec, p. 7). Le programme compte sur l'acquisition et la maîtrise de vingt et une compétences spécifiques. Or, l'actuel devis ne prévoit l'enseignement et l'évaluation d'aucune compétence entièrement dédiée au travail en équipe.

Au cours des années, plusieurs enseignants de TGIL du Cégep de Saint-Jérôme (CSTJ) ont expérimenté des stratégies pédagogiques, afin d'améliorer les compétences des étudiants pour le travail en équipe (ex. approche par problème et par projet (APP), pédagogie coopérative, *design thinking*, etc.). Malheureusement, le manque d'outils pédagogiques à leur disposition, de même que des connaissances limitées de ces stratégies n'auront permis que d'obtenir des résultats

mitigés. Certains étudiants allèguent que leur capacité à travailler en équipe est tenue pour acquise par des enseignants (Bisaillon, 2017), alors que c'est là où le bât blesse. Selon Duchesne (2008) les étudiants arrivent du secondaire avec un faible bagage concernant cette compétence. Bien que le travail en équipe ne soit pas un contenu prescriptif en TGIL, celui-ci est largement utilisé dans le cadre de cours au programme. Il est le principal contexte de réalisation d'évaluations synthèses ou d'activités d'apprentissage.

## **2.2 Le problème contourné**

Comme il était impossible à court terme de modifier le devis ministériel, la solution permettant de passer outre cette difficulté était d'envisager la pédagogie coopérative. Celle-ci offre la possibilité d'enseigner les notions de base liées au travail en équipe sans modifier ou dénaturer les contenus de cours et les évaluations prévues.

Les informations qui suivent permettront de comprendre le chemin parcouru pour arriver à confirmer ou non, si ce présent projet d'innovation a pu permettre de résoudre la problématique vécue. L'objectif était donc de déterminer si l'utilisation de la pédagogie coopérative pouvait amener les étudiants à modifier leur perception vis-à-vis du travail en équipe et à développer leur compétence face à celui-ci.

## **3. ASSISES DU PROJET**

Tout au long de leur formation de trois ans, les étudiants de TGIL sont régulièrement appelés à travailler en équipe lors de la gestion de projets. Il était donc tout indiqué de profiter de cette opportunité pour jeter les bases du projet. Le travail en équipe, le développement de la

compétence et la pédagogie active, particulièrement la pédagogie coopérative, ont donc été ciblés pour déterminer le cadre conceptuel servant d'appui à l'élaboration des moyens et stratégies d'apprentissage.

### **3.1 Le travail en équipe**

Un projet peut toujours être réalisé seul, mais cette option peut s'avérer complexe selon la lourdeur de celui-ci. Il faut être conscient que chaque individu a ses limites (connaissances, compétences, disponibilité, etc.) et qu'elles doivent être prises en compte pour ne pas freiner la concrétisation du projet (Fabbrini, s.d.). En ce sens, le travail d'équipe s'avère une alternative à regarder avec attention, selon les besoins et buts du projet. De façon générale, Alaoui, Laferrière et Meloche (1996) indiquent que le travail en équipe repose sur « un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts » (p. 4). Malgré tout, il ne suffit pas de regrouper des personnes pour former une équipe efficace. Chaque membre doit partager des valeurs et des idées, qui permettent une harmonie. Grâce à ce lien, les personnes impliquées seront motivées et coopéreront en vue d'accroître leur productivité et rendre leur projet à terme (Fabbrini, s.d.).

Au niveau pédagogique, Proulx (1999) utilise les mêmes termes qu'Alaoui et al. (1996), mais complète la définition en ajoutant les notions d'apprentissage et de limite de temps. Aylwin (1994), tout comme de nombreux auteurs, indique que du travail en équipe bien structuré peut favoriser des apprentissages en profondeur et être une source de motivation pour les étudiants. Gosselin-Picard (2015) met toutefois en garde qu'une perception négative du travail en équipe peut avoir l'effet contraire et faire en sorte que des étudiants refusent de participer au projet. Une

préparation rigoureuse du travail en équipe est donc nécessaire de la part de l'enseignant, principalement parce que cette pratique n'est pas innée pour les étudiants (Dürrenberger, 2017).

Tel que mentionné précédemment, plusieurs auteurs précisent que des valeurs devraient être présentes et respectées pour obtenir des résultats optimaux (Beaumont, Lavoie et Couture, 2011 ; Rouiller et Howden, 2010). Le tableau 1 expose les différences de vision entre les auteurs cités.

Tableau 1. Valeurs essentielles au travail en équipe réussi

<b>Beaumont, Lavoie et Couture (2011)</b>	<b>Rouiller et Howden (2010)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouverture d'esprit</li> <li>• Souplesse</li> <li>• Écoute</li> <li>• Respect à l'égard de l'expertise des autres membres de l'équipe</li> <li>• Partage du pouvoir</li> <li>• Attitude d'humilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect</li> <li>• Entraide</li> <li>• Engagement</li> <li>• Ouverture aux autres</li> <li>• Droit à la différence</li> <li>• Solidarité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiance</li> <li>• Partage</li> <li>• Plaisir</li> <li>• Autonomie</li> <li>• Équité</li> <li>• Écoute empathique</li> </ul>

Pour les besoins du projet, ce sont toutefois les règles de l'intelligence collective, telles qu'illustrées par Pouille (2014), et présentées dans la figure 1, qui sont préconisées. Choisies pour leur simplicité et la facilité à les mémoriser, celles-ci sont enseignées dès la première session du parcours en TGIL au CSTJ.



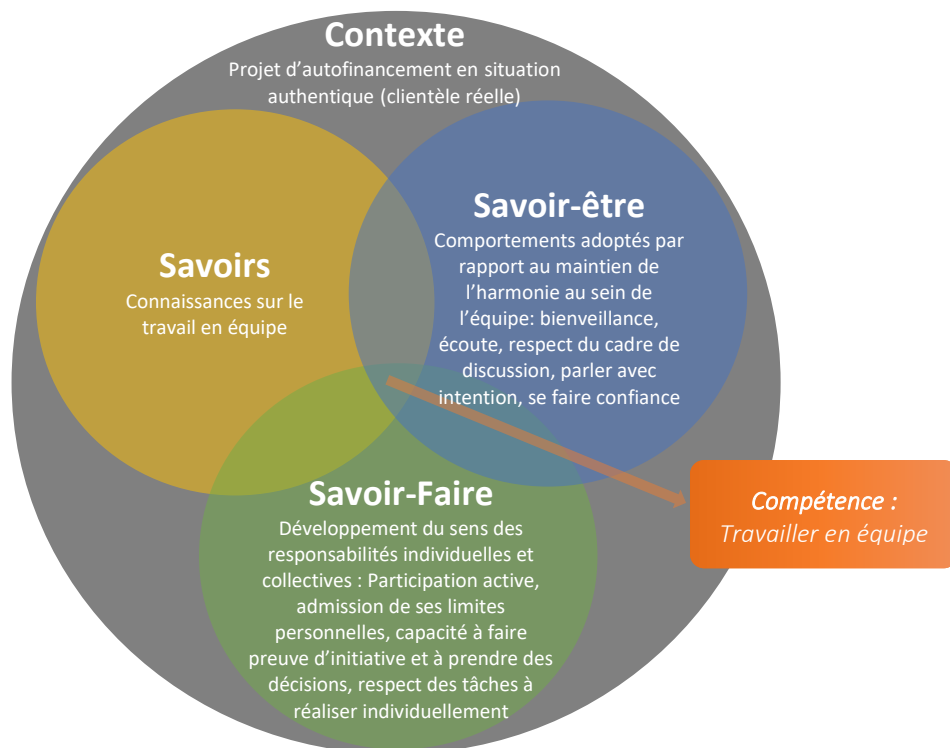
Note. Pouille, 2014.

Figure 1. Les cinq règles de l'intelligence collective

### 3.2 Le développement de la compétence

Au niveau pédagogique, Tardif (2006) définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (p. 22). Boudreau (2010) s'intéresse, quant à lui, à la compétence professionnelle, qui serait issue de l'association entre quatre composantes : savoir (connaissances utiles), savoir-faire (façons de procéder), savoir-être (attitudes requises) et contexte signifiant. Une compétence ne se développant pas sur des connaissances mémorisées et pratiquées à répétition, pour arriver à ce que l'étudiant puisse intégrer les différents savoirs et transférer ces apprentissages dans de nouveaux contextes, l'utilisation de la situation authentique s'avérerait une avenue à envisager (Duval et Pagé, 2013).

La figure Travail en équipe : développement de la compétence, introduit les notions proposées par Boudreau (2010) et met en scène les différentes composantes du présent projet d'innovation pour arriver à développer la compétence.



Note. Figure inspirée de Boudreau, 2010.

Figure 2. Travail en équipe : développement de la compétence

### 3.3 La pédagogie active (pédagogie coopérative)

Normand (2017) définit la pédagogie active à l'opposé des stratégies pédagogiques qualifiées de traditionnelles, par exemple l'enseignement magistral. Desjardins et Senécal (2016) précisent que la pédagogie active s'inspire de contextes réels et signifiants pour l'étudiant,

augmentant ainsi le niveau de motivation pour les tâches proposées et permettant aux étudiants d'éprouver leur créativité, leur esprit de collaboration, leur pensée critique, la gestion de l'information reçue et leur capacité à résoudre des problèmes réels. Celle-ci favorise des apprentissages durables plutôt que de solliciter la mémoire à court terme (Normand, 2017). Plusieurs formes de pédagogies actives existent, telles que l'enseignement par projet, les études de cas, les discussions et débats, les jeux de rôles et de simulation, la ludification, l'utilisation de cartes conceptuelles, etc. Pour ce projet, l'accent est mis sur la pédagogie coopérative.

Pour Howden (2004), la pédagogie coopérative s'articule autour de cinq composantes, soit :

- **La formation et la consolidation des équipes** (partage de savoir-faire profitables autant sur le plan cognitif qu'affectif);
- **L'interdépendance** (responsabilisation face au but commun à atteindre);
- **L'enseignement des habiletés de coopération** (valeurs essentielles);
- **La réflexion des étudiants sur la dynamique de l'équipe** (réunion d'éléments favorisant la cohésion);
- **Le rôle de l'enseignant** (changement de posture vers celui de consultant ou d'accompagnateur).

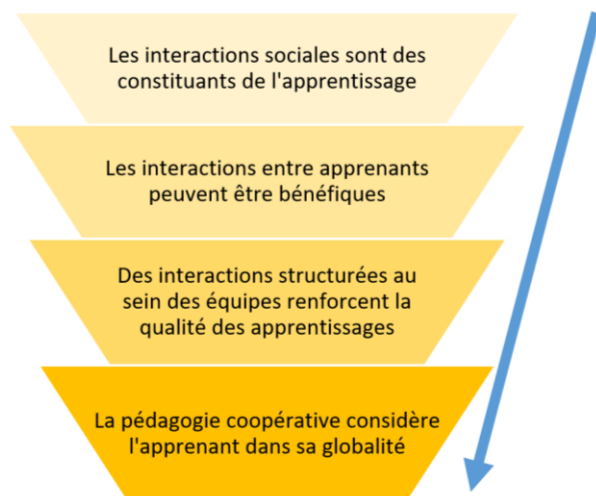
Howden (2004) définit la pédagogie coopérative comme étant « un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petites équipes autour d'un projet ou d'un même objet d'étude. L'ultime objectif de cette pédagogie est d'inculquer des valeurs qu'ils préconiseront tout au long de leur vie » (p. 85). Howden et Kopiec (2000) font une distinction importante entre pédagogie



coopérative et apprentissage coopératif. Par l'apprentissage coopératif, l'enseignant vise comme seul objectif d'ajouter de la variété à ses périodes de cours.

### 3.3.1 *Les atouts*

Avec la pédagogie coopérative, l'enseignant « tient à exercer plus d'influence sur ses élèves, à enseigner un certain contenu (le savoir), à développer des attitudes (le savoir-être) et à cultiver des habitudes constructives (le savoir-faire) » (p. 3). La figure 3 démontre en quoi ce choix de stratégie pédagogique est avantageux pour le présent projet.



Note. Figure inspirée de Rouiller et Howden, 2010.

Figure 3. Avantages de l'utilisation de la pédagogie coopérative

### 3.3.2 *Les inconvénients*

La pédagogie coopérative comporterait peu d'inconvénients outre qu'il faut prévoir du temps pour l'enseignement des règles de base, car « il faut apprendre à coopérer avant de pouvoir

coopérer pour apprendre » (Howden, 2004, p. 85). L'étude de Lehraus (2002) révèle que, pour obtenir de bons résultats et éviter désillusions et frustrations, les enseignants devraient détenir un minimum de formation sur le sujet, recevoir de l'accompagnement et persévérer dans la mise en pratique de celle-ci.

### *3.3.3 Une alternative possible*

Lors de l'ébauche de ce projet, l'approche collaborative avait été considérée. Cependant l'économie de temps possible et le contexte de réalisation du projet (COVID-19, cours à distance, etc.) auront eu le plus d'impact dans la décision finale. L'approche coopérative permettant à chaque coéquipier de travailler, autant en parallèle qu'en présence de ses collègues, contrairement à l'approche collaborative qui nécessite « qu'à chaque étape, tous les intervenants doivent être présents pour participer à la négociation et à la réalisation d'un produit final » (Deschênes et Parent, 2008, p. 8).

## **3.4 La pertinence sociale et scientifique**

Introduite en 1993, la réforme au collégial incite dorénavant les collèves à réviser leurs programmes d'études en fonction de l'approche qu'on appelle « par compétences ». L'intention derrière ce changement vise à amener les enseignants à diriger leur pédagogie sur les compétences, avant le contenu disciplinaire, alors que c'était le contraire qui était auparavant vécu (Howe, 2017). « La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 23). Ce projet d'innovation pédagogique va dans le même

sens. La stratégie envisagée remet entre les mains de l'étudiant la construction de ses connaissances, alors que l'enseignant s'assure de placer celui-ci dans les meilleures conditions possibles pour apprendre (St-Germain, 2008). D'un point de vue des conceptions de l'apprentissage, c'est le socioconstructivisme qui prime dans ce projet, car les apprentissages des étudiants sont faits par leurs interactions avec les autres et leur environnement. Ces échanges sont essentiels à la construction des connaissances (Raymond, 2006). « Les connaissances ne sont ni cumulatives ni linéaires, mais plutôt conçues comme autant de ressources à mobiliser pour accomplir une tâche » (St-Germain, 2008, p. 21).

La figure 4 démontre que les concepts de base du projet sont interreliés et indispensables les uns aux autres. Ils viennent appuyer les choix faits quant aux moyens et stratégies d'apprentissage à préconiser. Ces derniers choix seront présentés dans les sections à venir.

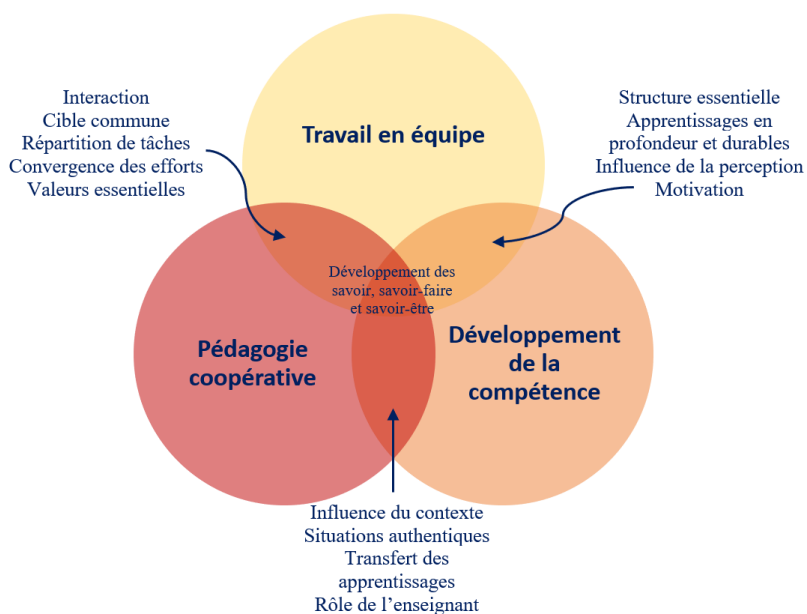


Figure 4. Interrelation des concepts

#### 4. PRÉSENTATION DU PROJET

Réalisé tout au long de la session d'automne 2020, le projet d'innovation avait pour contexte la réalisation d'une activité de financement, dont les fonds ont été remis à des organismes. Outre leur participation à la portion pédagogique du cours, la totalité des vingt-neuf étudiants inscrits au cours Autofinancement (391-416-JR) a accepté de participer à cette recherche. Ce cours fait partie du programme de TGIL au CSTJ et est situé en cinquième session. Il a comme compétence terminale : Réaliser une activité d'autofinancement.

##### 4.1 L'application de la pédagogie coopérative

Tout au long du projet, les composantes de la pédagogie coopérative ont été utilisées pour assurer la structure, le contrôle et un maximum d'apprentissages chez les étudiants :

1. L'encadrement : a été fait par les deux enseignantes se partageant la tâche du cours. La contribution de la deuxième enseignante se limitait à l'aspect pédagogique et à l'observation directe des étudiants de son groupe. Elle n'a pas été impliquée dans la collecte, ni l'analyse des données liées au projet d'innovation. Les enseignantes ont joué le rôle de guide et d'accompagnatrice afin de favoriser un climat propice à l'apprentissage coopératif et au développement global de l'individu (Howden et Kopiec, 2000).
2. Les valeurs essentielles : ont été rappelées à plusieurs reprises. À deux moments pendant la session, les étudiants étaient invités à avoir une réflexion critique face à leurs propres comportements et à ceux de leurs collègues.

3. La formation des équipes : constituées de trois ou quatre personnes, a été réalisée par les étudiants, sous la supervision des enseignantes, en respect des règles inhérentes à l'approche coopérative. Deux objectifs étaient visés : l'efficacité et la coopération. Les éléments suivants ont été pris en compte : la motivation, l'expérience, les habiletés et le type de personnalité ou d'intelligence (ex. intelligences multiples) (Howden et Kopiec, 2000).

Étant basée sur la pédagogie coopérative et prenant appui sur un projet d'envergure, l'expérimentation permettait d'aller au-delà du simple fait de remplacer le travail individuel ou le travail en équipe (Lavoie, Drouin et Héroux, 2012). En complément du projet d'autofinancement, différentes stratégies issues de la pédagogie coopérative ont été mises de l'avant. Parmi celles-ci, le graffiti circulaire, la promenade de connaissances ou la table ronde (Howden et Kopiec, 2000) ont été utilisés pour permettre l'acquisition et l'intégration des connaissances ou l'approfondissement de savoirs, principalement rattachés à la coopération, mais aussi en lien avec la philanthropie, la sollicitation, les techniques de vente et l'organisation d'activités virtuelles.

À celles-ci se sont ajoutées quelques stratégies complémentaires relevant de la pédagogie active (ex. classe inversée, application de techniques de créativité (remue-méninges, tableau d'ambiance (*mood board*), etc.), jeux de rôle ou simulation (Méthode SONCAS, message vocal fictif, etc.) ou utilisation de la technopédagogie (*Padlet*, PowerPoint commenté, vidéo de présentation de projet, etc.)).

## 4.2 Le contexte de réalisation

Les contraintes sanitaires liées à la COVID-19 ont bousculé plusieurs aspects du projet, à commencer par la tenue des cours. Ceux-ci ont été réalisés partiellement en présence ou à distance. Les étudiants ont été séparés en deux groupes pour les activités en présentiel. Pour les activités à distance, c'est le mode asynchrone qui a été préconisé. Quatre périodes par semaine ont été réalisées en présence et les deux autres ont été tenues à distance. Pour la portion à distance, le choix de la classe inversée s'est imposé et s'intégrait bien à l'approche coopérative. Cette option permettait aux étudiants de s'approprier le contenu théorique à la maison (documentation fournie par les enseignantes, matériel disponible sur le web) et au retour en classe, de coconstruire leurs apprentissages par le partage avec leurs pairs (Lecocq et Lebrun, 2019). Les activités de co-construction étaient basées sur certaines stratégies proposées par Howden et Kopiec (2000), telles que le graffiti circulaire ou la table ronde.

L'ensemble de la session de cours prenant appui sur la réalisation d'un projet d'envergure, plus de dix semaines y ont été consacrées. Les enseignantes étaient en support aux équipes et les accompagnaient dans toutes les étapes de sa réalisation. Les interventions visaient principalement à renforcer l'interdépendance et la responsabilisation individuelle des étudiants (Rouiller et Howden, 2010). Elles pouvaient poser des questions pour amener des réflexions chez les étudiants ou encore les déstabiliser en se faisant « l'avocat du diable » sur certaines décisions. Les enseignantes prenaient soin d'être dans une posture d'observatrices ou d'accompagnatrices plutôt que d'animatrices. Cela leur permettait « de ne réguler que certains aspects compromettant la

possibilité qu'ils [les étudiants] se responsabilisent et travaillent en interdépendance positive » (Rouiller et Howden, 2010, p. 183).

## 5. MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

L'implantation de cette innovation pédagogique s'est faite en suivant le cinquième devis méthodologique de Paillé (2008), *Conception d'activités d'apprentissage*. Celui-ci implique de faire la présentation des activités pédagogiques, d'expliquer la méthodologie employée, en plus d'indiquer les limites et avantages des outils utilisés. Afin de vérifier si l'utilisation des outils d'apprentissage élaborés a pu permettre de résoudre la problématique vécue, une collecte de données a été réalisée. Celle-ci reposait principalement sur l'utilisation de trois outils.

### 5.1 La présentation des outils utilisés

#### 5.1.1 *Le questionnaire de validation des connaissances*

Ce questionnaire, complété par les étudiants en tout début de parcours, visait à valider leurs connaissances et leur perception concernant le travail en équipe, préalablement à l'enseignement de notions sur le sujet. Il permettait d'établir si les étudiants avaient une base de connaissances antérieure (définition du travail en équipe, valeurs essentielles au travail en équipe efficace, distinction entre collaboration et coopération) et de connaître leur perception de l'importance du travail en équipe sur le marché du travail. Certaines questions ont, par la suite, été reprises à la toute fin de la session, dans le questionnaire d'autopositionnement de la compétence, de façon à pouvoir établir si une évolution pouvait être notée entre le début et la fin du projet.

### *5.1.2 La réflexion critique*

Le deuxième outil de collecte de données permettait aux étudiants de réfléchir individuellement et collectivement sur leur comportement par rapport au maintien de l'harmonie au sein de l'équipe et au respect des responsabilités individuelles et collectives fixées. Pour Howden et Kopiec (2000), c'est grâce à la métacognition qu'ils peuvent modifier leurs comportements. La première partie de la réflexion critique était constituée d'une introspection, où chaque étudiant devait juger de sa performance individuelle, en lien avec le développement du sens des responsabilités individuelles et collectives dans le cadre de travaux d'équipe, alors que la deuxième partie de la tâche reposait sur une réflexion critique individuelle concernant le fonctionnement de l'équipe, donc le travail de l'ensemble de ses coéquipiers et le sien. Le but était de susciter une prise de conscience personnelle, afin que les étudiants comprennent leurs erreurs, adaptent leurs stratégies de travail et modifient leurs comportements (Rouiller et Howden, 2010).

### *5.1.3 Le questionnaire d'autopositionnement de la compétence*

À la toute fin du projet, les étudiants devaient remplir un questionnaire visant à déterminer si l'utilisation de la pédagogie coopérative les avait amenés à modifier leur perception du travail en équipe et à développer leur compétence face à celui-ci. À des fins de comparaison, ce questionnaire reprenait certaines questions déjà posées dans le tout premier questionnaire sur validation des connaissances.



## 5.2 La démarche d'analyse des données

Les données recueillies dans cette recherche ont pris deux formes, soient quantitatives et qualitatives. La méthodologie retenue pour les données quantitatives a suivi la logique de la statistique descriptive (Larini et Barthes, 2018), alors que pour les données provenant de réponses à des questions ouvertes (ex. justification, définition, etc.), la méthodologie préconisée a été l'analyse de données textuelles présentée par Krief et Zardet (2013).

Le nombre de répondants a varié selon les questionnaires, dû aux absences. Le dernier questionnaire est celui qui a obtenu le moins de répondants. Contrairement aux deux premiers qui étaient remplis en classe, celui-ci était complété à distance.

Tableau 2. Répartition des répondants selon les outils de cueillette de données

Outil de cueillette de données	Format	Date	Nombre de participants inscrits	Nombre de répondants
Questionnaire de validation des connaissances	Papier	23 septembre 2020 – Gr. 1 24 septembre 2020 – Gr. 2	29	28
Réflexion critique - <i>Introspection</i>	Papier	7 octobre 2020 – Gr. 1 8 octobre 2020 – Gr. 2	29	27
Réflexion critique - <i>Introspection</i>	Papier	25 novembre 2020 – Gr. 1 26 novembre 2020 – Gr. 2	29	21
Réflexion critique – <i>Réflexion critique individuelle</i>	Papier	7 octobre 2020 – Gr. 1 8 octobre 2020 – Gr. 2	29	27
Réflexion critique – <i>Réflexion critique individuelle</i>	Papier	25 novembre 2020 – Gr. 1 26 novembre 2020 – Gr. 2	29	21
Questionnaire d'autopositionnement de la compétence	Électronique ( <i>Google Form</i> )	10 au 21 décembre 2020	29	19

## 6. RÉSULTATS OBTENUS

La collecte de données avait pour but de vérifier si l'utilisation des outils d'apprentissage élaborés a pu résoudre la problématique vécue, soit de modifier la perception des étudiants et leur permettre de développer la compétence : travailler en équipe. Toutes les données recueillies ne

seront pas présentées ici, toutefois celles qui se sont avérées les plus significatives seront explicitées.

### 6.1 La modification de la perception

Lorsqu'on réfère au fait de modifier la perception qu'avaient les étudiants de l'importance de la compétence de travailler en équipe sur le marché du travail, on peut considérer que ce n'était pas à ce niveau qu'il fallait mettre l'emphase. En s'appuyant sur les résultats obtenus et présentés à la figure 5, on constate que d'entrée de jeu les étudiants voyaient l'importance de maîtriser cette compétence pour un TIL. Il est intéressant de noter que l'importance accordée pour cette compétence s'est même accrue, à la suite de la réalisation de leur projet d'autofinancement.

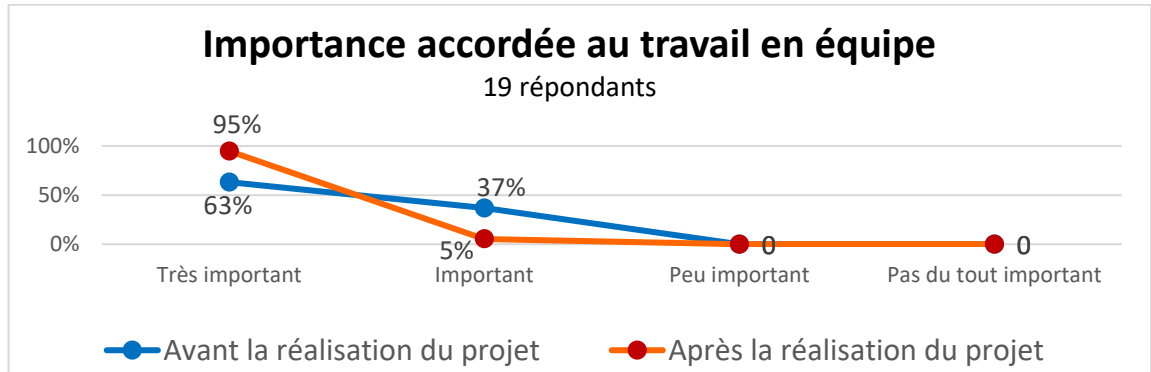


Figure 5. Courbe de comparaison Q1 et Q2 – Autopositionnement de la connaissance

### 6.2 Le développement de la compétence pour le travail en équipe

La deuxième partie de l'objectif de ce projet visait à déterminer si le développement de la compétence pour le travail en équipe pouvait être influencé par l'utilisation de la pédagogie

coopérative. Les résultats permettent de croire que certains principes propres à la pédagogie coopérative peuvent avoir eu une incidence positive.

Tel que l'indique la figure 6, le changement de posture de l'enseignante pour devenir prioritairement accompagnatrice et pourvoyeuse de régulations (Rouiller et Howden, 2010) en est un exemple. Le soutien offert par l'enseignante est un des principaux aspects nommés par les étudiants, comme aidant à la réalisation du projet.

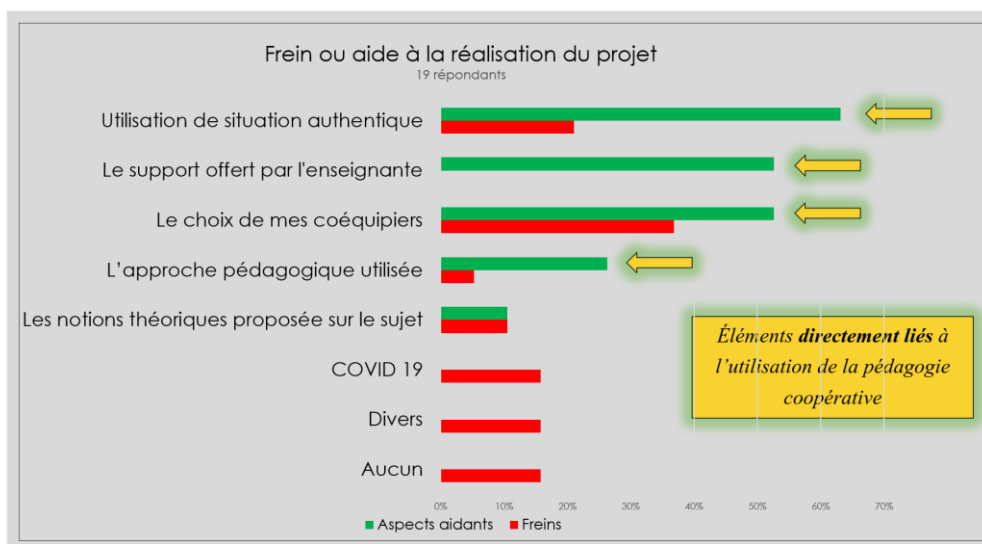


Figure 6. Graphique comparatif-résultats Q11 et Q12 – Autopositionnement de la connaissance

La majorité des éléments indiqués comme « aidants » sont directement en lien avec l'approche pédagogique utilisée (voir flèches jaunes), alors que les freins sont davantage liés à des aspects externes à celle-ci (COVID-19, lourdeur des tâches, imprévisibilité, etc.). Les résultats obtenus à la réponse *aucun* pourraient être ajoutés aux aspects aidants, car ces étudiants indiquaient n'avoir vu aucun frein particulier à la réalisation de leur projet.

La figure 7 prouve que l'utilisation d'un projet en « contexte réel et signifiant pour l'étudiant » (Desjardins et Senécal, 2016) a été qualifiée de *très aidant* par la majorité des étudiants. Le fait que ceci ait entraîné une prise de conscience (sur soi, sur les enjeux liés au travail en équipe, sur la réalité du terrain) est ce qui ressort le plus des commentaires.

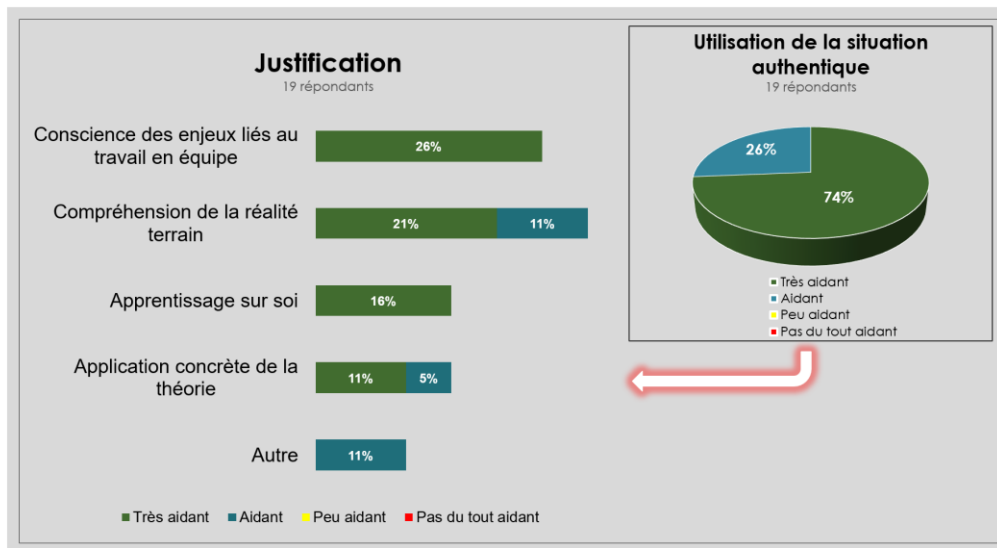


Figure 7. Q8 – Autopositionnement de la connaissance

### 6.2.1 Le savoir

Au niveau du développement des savoirs, la première constatation est que moins de la moitié des répondants (28) ont pu indiquer, en début de session, la bonne définition du travail en équipe, telle que proposée par Alaoui et al. (1996). Toutefois, lorsqu'on leur demandait de justifier leurs choix, ils étaient en mesure de donner des réponses logiques et reliées à la définition. À la base, les définitions de travail en équipe, collaboration et coopération (Girard, 2018 ; Howden, 2004) sont assez semblables et les subtilités difficiles à voir pour des néophytes ; le travail en

équipe faisant partie intégrante des deux autres concepts. En mettant en parallèle les résultats obtenus en début et fin de parcours, on s'aperçoit qu'après l'enseignement des notions liées aux trois concepts, les étudiants ne sont guère plus en mesure de les distinguer. Le phénomène se répète lorsqu'on leur demande de définir le concept d'interdépendance (Howden et Kopiec, 2000). Les résultats obtenus sont peu significatifs.

Certaines notions théoriques semblent malgré tout acquises, comme celles relatives à l'intelligence collective (Pouille, 2014), que les étudiants étaient capables de reconnaître. Au niveau des valeurs essentielles au travail en équipe, les étudiants ont pu identifier la majorité de celles proposées par Beaumont et al. (2011) ou par Howden et Rouiller (2010).

Les étudiants n'ont peut-être pas été en mesure d'identifier des définitions ou des concepts théoriques liés au travail en équipe, cependant la figure 8 illustre qu'ils considèrent avoir acquis de nouvelles connaissances sur le sujet.

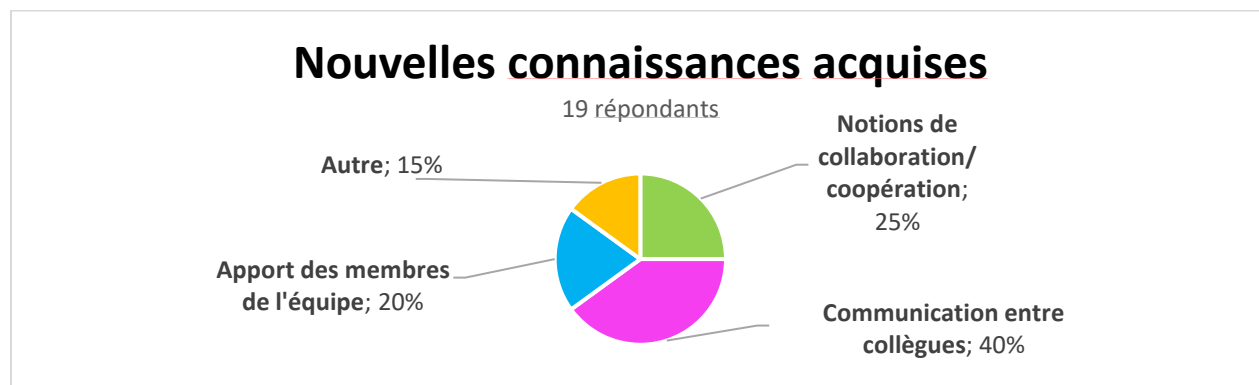


Figure 8. Q4 – Autopositionnement de la connaissance

« Dans la tâche qu'ils doivent réaliser ensemble, ils sont appelés à s'affirmer, à écouter leurs pairs, à interroger, à suggérer, à critiquer, à encourager, bref à réagir et à s'influencer mutuellement » (Proulx, 1999, p. 43), donc le fait qu'ils aient pu constater l'importance de l'apport des membres de l'équipe et de la communication entre collègues est une bonne nouvelle et en soi, une preuve d'apprentissage.

En prenant appui sur les travaux de Tardif (2006), ce n'est pas parce que les étudiants ne savent pas faire la différence entre des concepts théoriques ou les expliquer correctement, qu'ils n'ont pas pour autant développé la compétence. Une compétence ne se développant pas sur des connaissances mémorisées et pratiquées à répétition, mais plutôt sur un savoir-agir complexe. À ce titre, les aspects savoir-faire et savoir-être ont aussi été observés pendant cette recherche.

### 6.2.2 *Le savoir-faire*

Le tableau 3 compare les résultats obtenus en octobre et en novembre, en ce qui a trait au développement du sens des responsabilités individuelles et collectives dans le cadre de travaux en équipe. Ces résultats indiquent qu'au niveau du savoir-faire, le respect du cadre de travail, la participation active et l'admission de ses limites personnelles par l'étudiant se sont améliorés de façon significative tout au long du projet.

Tableau 3. Développement du sens des responsabilités individuelles et collectives dans le cadre de travaux d'équipe

Indicateurs / (Développement du sens des responsabilités individuelles et collectives dans le cadre de travaux d'équipe)	Comparaison des résultats entre octobre et novembre 2020					
	Souvent		Parfois		Rarement	
Respect du cadre de travail	66,7%	76,2%	33,3%	23,8%	-	-
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	<b>+ 9,5%</b>		<b>-9,5%</b>		<b>-</b>	
Participation active au projet	77,8%	90,5%	22,2%	9,5%	-	-
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	<b>+12,7%</b>		<b>-12,7%</b>		<b>-</b>	
Capacité à faire preuve d'initiative et Capacité à prendre des décisions	55,6%	61,9%	44,4%	33,3%	-	4,8%
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	<b>+6,3%</b>		<b>-11,1%</b>		<b>+4,8%</b>	
Respect des tâches à réaliser individuellement	96,3%	81%	3,7%	14,3%	-	4,7%
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	<b>-15,3%</b>		<b>+10,6%</b>		<b>+4,7%</b>	
Admission des limites personnelles de l'individu	55,6%	42,9%	40,7%	52,4%	3,7%	4,7%
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	<b>+12,7%</b>		<b>-11,7%</b>		<b>+1%</b>	

On constate aussi que plus le projet avançait, plus les étudiants faisaient appel à leurs coéquipiers lorsqu'ils avaient besoin d'aide. Le fait de mieux se connaître pourrait avoir eu un effet sur leur degré de confiance envers ceux-ci. Que l'objectif commun soit mieux défini en fin de parcours pourrait aussi avoir eu une incidence sur l'issue de cette réponse. À noter toutefois, que la capacité à faire preuve d'initiative et à prendre des décisions n'ont pas vu d'amélioration marquée chez la majorité des étudiants et le respect des tâches à réaliser individuellement a plutôt connu une baisse de résultat.

Difficile de dire quels facteurs ont pu influencer cette baisse, cependant il faut prendre en considération que la cinquième session en TGIL à Saint-Jérôme est très chargée et qu'à l'instar des étudiants québécois, « 43 % des jeunes se disent « beaucoup moins motivés » et 37 % « moins motivés » à l'école depuis le début de la crise » (Montambeault, 2020).

### 6.2.3 Le savoir-être

La pédagogie coopérative considérant l'apprenant dans sa globalité (Rouiller et Howden, 2010), il était normal de valider aussi l'évolution du développement des attitudes (savoir-être). Tout comme le précédent, le tableau 4 permet de comparer les résultats obtenus à mi-parcours du projet et à la fin de celui-ci.

Tableau 4. Respect des règles inhérentes à l'intelligence collective

<u>Indicateurs /</u> (Règles de l'intelligence collective)	Comparaison des résultats entre octobre et novembre 2020								
	Tout à fait 5		4		3		2		Pas du tout 1
Écouter avec attention	33,3%	23,8%	44,4%	61,9%	18,5%	9,5%	3,7%	4,8%	
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	-9,5%		+17,5%		-9%		+1,1%		-
Être bienveillant	37%	57,1%	48,1%	23,8%	11,1%	9,5%	3,7%	9,5%	
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	+20,1%		-24,3%		-1,6%		+5,8%		-
Parler avec intention	11,1%	23,8%	59,3%	38,1%	29,6%	23,8%	0%	14,3%	
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	+12,7%		-21,2%		-5,8%		+14,3%		-
Respecter le cadre	11,1%	23,8%	33,3%	33,3%	48,1%	23,8%	7,4%	19%	
	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	Oct.	Nov.	
<i>Variation des pourcentages obtenus en octobre et en novembre</i>	+12,7%		-		-24,3%		+11,6%		-



Il révèle que les résultats ont fluctué, à échelle variable, d'un indicateur à l'autre. En résumé, les étudiants considèrent qu'au fil du projet la bienveillance a été plus présente, alors que l'écoute entre les collègues a connu une légère baisse. Finalement, le respect du cadre et le fait de parler avec intention sont des éléments dont les résultats de novembre ont été polarisés vers les extrêmes positifs et négatifs, bien qu'en octobre ceux-ci étaient plutôt médians.

### **6.3 Les avantages de la stratégie pédagogique proposée**

À la suite de cette expérimentation, quelques avantages à l'utilisation de la pédagogie coopérative apparaissent. Celle-ci permet entre autres aux étudiants de prendre en main leur propre processus d'apprentissage. Le développement de la compétence ne reposant plus sur une réception passive de l'information provenant de l'enseignant, mais plutôt sur une organisation, une mémorisation et une utilisation pertinente des connaissances de la part de chaque étudiant (Howden et Kopiec, 2000). Considérant que le tout se fait par un partage avec d'autres étudiants et que ce type de pédagogie exige une adoption de valeurs essentielles et la création d'un climat de classe favorable à l'apprentissage et à l'entraide, c'est tout un changement d'attitude et d'approche qui se fait, tant chez l'étudiant que chez l'enseignant. Ceci induit une « prise en charge partagée de la réussite » (Howden, 2004, p. 86), entre l'enseignant, l'étudiant, voire même le groupe d'étudiants. Par le présent projet, les étudiants ont reçu de l'enseignement sur les notions de base liées au travail en équipe et à la coopération, de même qu'ils ont pu apprivoiser les subtilités et exigences de ces concepts, par des activités ponctuelles ou en étant mis concrètement dans le bain lors de la réalisation d'un projet réel. Comme le mentionne Howden (2004), ils ont appris à coopérer avant de pouvoir coopérer pour apprendre. Ce projet aura été pour eux le point

de bascule entre la théorie et la pratique, donc la concrétisation d'apprentissages efficaces, durables et profonds (Tardif, 2006).

#### **6.4 Les limites de la stratégie pédagogique proposée**

La stratégie pédagogique mise de l'avant par cette recherche a démontré certaines limites qu'il est toutefois important de mentionner. Dans un premier temps, même si dans une très forte proportion (80%), les étudiants ont mentionné être bien outillés et prêts à vivre de nouvelles expériences, les données recueillies ne permettent pas de conclure avec certitude qu'ils seront prêts à faire face aux exigences du marché du travail. Au niveau de la recherche et de ses retombées, il faut garder à l'esprit que les outils de collecte de données utilisés étaient basés sur l'opinion et la perception que les étudiants avaient d'eux-mêmes et de leurs collègues. Il est donc difficile d'établir que les résultats sont totalement objectifs. Ceci doit donc être considéré comme un biais de mesure dans l'interprétation des résultats. Le tout doit être pris avec du recul et ne pas faire l'objet de généralisation. En termes de limite à ce type de stratégie, il faut noter que la pédagogie coopérative s'avère complexe à mettre en application, peu importe le contexte. Force est d'admettre que sans « une formation conçue sur plusieurs années et incluant un soutien collégial » (Lehraus, 2002), les enseignants peuvent vivre beaucoup de désillusions et de frustrations. Considérant la complexité de cette pratique, ce n'est pas par une seule expérimentation qu'on peut tirer des conclusions sur sa réussite ou non. Il faut persévérer et ressayer, en appliquant l'ensemble des principes qui régissent ce type de pédagogie. Dans le cas présent, la COVID-19 a constitué un irritant important, voire même un frein à certaines activités. On n'a qu'à penser à la diminution de 30% des heures en classe, au profit d'heures en enseignement à distance ou au fait de travailler

en équipe, à deux mètres les uns des autres, avec un masque et dans une classe contenant plus de 15 personnes. Ce n'était pas un contexte idéal et une nouvelle expérimentation hors-COVID-19, serait nécessaire pour vérifier si cette situation a réellement influencé les résultats.

## 7. CONCLUSION

Même s'il est difficile de déterminer avec certitude que les étudiants maîtrisent la compétence pour le travail en équipe, ce projet leur aura permis de se familiariser avec la gestion de projet et de prendre conscience de leurs propres forces en lien avec cette tâche. Les données recueillies lors de ce projet d'innovation pédagogique permettront d'alimenter les enseignants du département de TGIL au CSTJ, dans le but d'adapter et de réutiliser ce type de pédagogie.

Pour répondre à l'objectif de départ, l'approche coopérative s'était présentée comme étant la meilleure dans les circonstances. Toutefois, autant celle-ci que l'approche collaborative possèdent des avantages et des limites. « Il n'y a pas qu'une seule formule qui soit adéquate, d'ailleurs aucune ne gagne à être utilisée unilatéralement » (Deschênes et Parent, 2008, p. 8). Deschênes et Parent (2008) proposent d'ailleurs une alternative qu'elles nomment « l'approche plurielle ». Cette approche utilise l'alternance entre les approches collaborative et coopérative. Les étudiants y sont invités à négocier entre eux les méthodes qu'ils souhaitent utiliser, à déterminer collectivement leurs attentes (individuelles et collectives) ainsi que la démarche qu'ils souhaitent préconiser. Afin d'assurer des résultats optimaux, cette alternative pourrait s'avérer un choix à considérer avec attention, lors d'une prochaine expérimentation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alaoui, A., Laferrière, T. et Meloche, D. (1996). *Le travail en équipe*. Repéré le 20 janvier 2021 à <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guide2.html#2.1equipedetravail>.

Aylwin, U. (1994). Le travail en équipe : pourquoi et comment? *Pédagogie collégiale*, 7(3), 28-32.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval. Québec. Canada. Repéré à [https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide\\_sec\\_nouvelle\\_version.pdf](https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf)

Bisaillon, V. (2017). Un pour tous et tous pour un? Compte-rendu d'une table ronde sur les travaux d'équipe. *Perspectives SSF, décembre 2017*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/decembre-2017/le-ssf-veille/un-pour-tous-et-tous-pour-un-compte-rendu-dune-table-ronde-sur-les-travaux-dequipe/>

Boudreault, H. (2010, 2 février). *Une position pour le développement de la compétence professionnelle*. Didapro. Repéré à <https://didapro.me/2010/02/02/une-position-pour-le-developpement-de-la-competence-professionnelle/>

- Deschênes, M. et Parent, S. (2008). Optimiser l'apprentissage du travail d'équipe. *Pédagogie collégiale*, 21(4), 6-9.
- Desjardins J. et Senécal I. (2016, 9 mai). *La pédagogie active*. ProfWeb. Repéré à <https://www.profweb.ca/publications/dossiers/la-pedagogie-active>
- Duchesne, G. (2008). Expérimenter le travail d'équipe : Les clés de la réussite. *Pédagogie collégiale*, 21(4), 31-33.
- Dürrenberger, Y. (2017). L'évaluation sommative en groupe : comment valoriser le travail collectif sans faire l'impasse sur les contributions individuelles? Dans Roulin, V., Allin-Pfister, A.-C. et Berthiaume, D. (dir.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? : regards d'enseignants*. (p.65-75). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Duval, A-M. et Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation. Une formule pédagogique pour toutes les disciplines*. Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Fabbrini, H. (s.d.). *6 astuces pour faire du travail en équipe un levier de performance*. [Billet de blogue]. Repéré à <https://blog.monportailrh.com/6-astuces-pour-faire-du-travail-en-equipe-un-puissant-levier-pour-la-performance>

Girard, S. (2018, janvier 1). *Travailler ensemble: coopérer, ce n'est collaborer*. [Billet de blogue].

Repéré à <https://ordrecrha.org/ressources/revue-rh/volume-21-no-1/travailler-ensemble-cooperer-ce-nest-pas-collaborer>

Gosselin-Picard, E. (2015). *La perception du travail en équipe dans un contexte d'apprentissage expérientiel chez les étudiants de l'école Polytechnique de Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/7861/1/M13974.pdf>

Gouvernement du Québec. (2000). *Techniques d'intervention en loisir. Programme d'études 391.A0*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes et de l'éducation.

Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Howden, J. (2004). La coopération à l'école : rêve ou réalité. *Québec français*, (135), 85–86.

Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.

Howe, R. (2017, Janvier 30). Que comprendre de l'expression « approche par compétences » (APC)? [Billet de blogue]. Repéré à [http://lescegeps.com/pedagogie/gestion\\_pedagogique/que\\_comprendre\\_de\\_lexpression\\_approche\\_par\\_competences\\_apc#\\_edn2](http://lescegeps.com/pedagogie/gestion_pedagogique/que_comprendre_de_lexpression_approche_par_competences_apc#_edn2)

- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 2(2), 211-237. Repéré à <https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>
- Larini, M. et Barthes, A. (2018). *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation de la collecte au traitement de données* (vol 2). Paris, France : ISTE éditions. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/325312467\\_Statistiques\\_et\\_traitement\\_de\\_donnees\\_quantitatives\\_en\\_education](https://www.researchgate.net/publication/325312467_Statistiques_et_traitement_de_donnees_quantitatives_en_education)
- Lavoie, A., Drouin, M. et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Pédagogie collégiale*, 25(3), 4-8.
- Lecocq, J. et Lebrun, M. (dir.). (2019). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit. Guide pratique pour débiter en classe inversée*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Louvain Learning Lab. Université catholique de Louvain (UCL).
- Lehraus, K. (2002). La pédagogie coopérative : De la formation à la mise en pratique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 517-538.
- Montambeault, C. (2020, mai 27). *80 % des jeunes québécois démotivés à l'école depuis le début de la pandémie de COVID-19*. [Billet de blogue]. Repéré à <https://academos.qc.ca/blogue-corporatif/80-jeunes-quebecois-demotives-ecole-pandemie-covid-19/>
- Normand L. (2017). L'apprentissage actif : une question de risques... calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-11.

- Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151
- Pouille, H. [helenepouille]. (2014, 20 novembre). Les règles de l'intelligence collective, à garder en tête ce matin lors des ateliers #TDSolutions du @Mouves\_ES [Tweet]. <https://twitter.com/helenepouille/status/535351270861971456?lang=fr>
- Proulx, J. (1999). *Le travail en équipe*. Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste*. Montréal, Canada : AQPC.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Savard, D. (2019). *Diplôme d'études collégiales D.E.C. Métiers*. Québec. Repéré le 10 avril 2020 à [https://www.metiers-quebec.org/humaines/tech\\_loisirs.htm](https://www.metiers-quebec.org/humaines/tech_loisirs.htm)
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez les enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport de recherche adressé au Cégep de l'Outaouais, Canada.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.