

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

La multitude d'interactions en classe amène l'enseignant à s'adapter continuellement dans sa façon d'entrer en relation avec ses étudiants. S'il veut obtenir une certaine forme de collaboration de la part de ses étudiants, l'enseignant doit en effet s'ajuster continuellement et faire des choix dans sa façon d'interagir avec eux.

L'autorégulation consiste à prendre conscience de l'effet de ses réparties sur l'autre pour pouvoir les corriger en cours d'action. Cette activité d'autorégulation permet à l'enseignant de s'adapter pour construire un dialogue satisfaisant. Cette correction se fait en ajustant soit sa visée, sa stratégie ou son besoin en fonction de l'effet que le moyen a produit chez les étudiants. Si l'enseignant n'obtient pas la réaction attendue, il peut revoir sa visée, la rendre réaliste et observable pour ensuite reprendre son action et arriver à obtenir l'effet attendu. Aussi, il peut analyser ou revoir le besoin auquel cette action voulait répondre ou réviser la stratégie utilisée. Toutes ces réflexions ne se font pas aisément, car elles s'accomplissent par l'enseignant en même temps que son action. Cette simultanéité demande de la part de l'enseignant une pratique et une bonne compréhension du phénomène.

Le concept d'autorégulation utilisé par St-Arnaud (2009) repose sur la notion de « réflexion dans l'action » (Schön, 1983). La réflexion sur l'action en cours d'action permet simultanément au professionnel de penser à ce qu'il fait pendant qu'il le fait (Charlier et Charlier, 1998). La réflexion a une fonction critique qui amène le professionnel à réfléchir à ce qu'il a fait, à regarder l'effet produit et à analyser si cela répond à ses attentes. C'est ce que St-Arnaud nomme l'« autorégulation ». Les autres auteurs parlent de réflexion sur l'action et de réflexion dans l'action (Schön, 1983;

Charlier et Charlier, 1998) ou de recadrage (Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975). Selon ces derniers auteurs, le recadrage est un autre outil qui permet à la personne qui intervient de modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation pour l'aborder sous un autre angle.

Le concept d'« autorégulation », tel qu'utilisé par St-Arnaud (2009), permet de donner une direction réflexive à la régulation spontanée qui se fait de manière automatique habituellement lorsqu'une personne interagit avec une autre. La régulation spontanée fonctionne relativement bien, mais elle connaît souvent des ratés dans les situations de tensions. Il y a une distinction entre la régulation spontanée et l'autorégulation :

Dans la régulation spontanée, on cherche davantage à contrôler son interlocuteur que soi-même; l'autorégulation concerne le contrôle qu'un acteur exerce sur son propre comportement. (St-Arnaud, 2009, p. 28).

Ainsi, alors que la régulation spontanée tend à se faire naturellement, automatiquement sans qu'on y pense, l'autorégulation exige un entraînement, elle se fait de manière consciente et amène la personne à faire des choix d'intervention en fonction d'une analyse rapide de l'effet produit chez l'autre. Dans cette perspective, la personne qui est entraînée à l'autorégulation est centrée sur son propre comportement et l'ajuste en cours de dialogue pour arriver à une certaine efficacité relationnelle.

L'autorégulation permet d'aller plus loin que la régulation spontanée en proposant à la personne qui intervient « d'évaluer consciemment, dans le feu de l'action, l'efficacité de ses réparties et à corriger rapidement ses erreurs, le cas échéant. » (St-Arnaud, 2009, p. 9)

Selon St-Arnaud, (2009), les personnes les plus compétentes sur le plan relationnel ne sont pas celles qui font le moins d'erreurs, mais celles qui les repèrent et les corrigent dans l'action

2.5.4.1 Les critères d'efficacité de la mise en place et du maintien d'une relation pédagogique de coopération.

L'enseignant désireux d'améliorer sa relation pédagogique en vue d'une action de coopération plus efficace a besoin de pistes de réflexion pour s'autoréguler. L'efficacité n'est pas le fruit du hasard (St-Arnaud, 1995, p. 19), elle nécessite de « s'adapter en fonction de l'effet produit », soit de s'autoréguler. Encore faut-il que l'enseignant ait la capacité d'être attentif à l'effet qu'il produit en cours d'action.

Il est reconnu en sciences humaines qu'il y a une forte corrélation entre l'efficacité et le degré de coopération qui s'établit entre les partenaires (St-Arnaud, 1995, p. 13). Le maximum d'efficacité est atteint lorsqu'on réussit à établir et à maintenir une relation de coopération avec l'autre (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003).

L'enseignant peut s'appuyer, en classe, sur les indicateurs d'efficacité proposés par Lescarbeau et al. (2003) (voir tableau II.2) pour réguler son action en cours de route. Ceci amène l'enseignant à être toujours dans un mode réflexif en cours d'action pour être attentif à l'effet qu'il produit sur ses étudiants afin d'ajuster sa visée ou ses moyens. Le fait d'être attentif à l'effet qu'il produit et de changer son comportement en fonction de l'effet qu'il veut produire offre à l'enseignant des stratégies d'efficacité en cours d'action. Il ne suffit pas de vouloir bien communiquer pour être efficace dans sa communication avec ses étudiants.

Les critères généraux et spécifiques suivants peuvent servir de guides à l'enseignant soucieux de l'efficacité de ses actions de coopération en salle de classe. Ces critères

sont en même temps les conditions de base sur lesquelles l'enseignant peut se référer pour s'assurer de la présence d'une relation de coopération.

Tableau II.2
L'efficacité dans la relation de coopération (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003, p. 33)

Critères généraux	Critères spécifiques
1. Atteinte des objectifs	Selon les critères établis en commun, la situation qui a suscité l'intervention s'est transformée dans la direction souhaitée, c'est-à-dire que les objectifs de l'intervention ont été choisis adéquatement et atteints.
2. Absence d'effets secondaires	Tous les effets actuellement observables sont positifs, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'effets secondaires indésirables : conflit latent, compétition, incapacité d'intégrer la rétroaction reçue, etc.
3. Enracinement	Les effets souhaités par la planification commencent à s'enraciner et seront, selon toute probabilité, durables.
4. Transfert des responsabilités	Les membres du système (enseignant et étudiants) se sentent davantage responsables et sont instrumentés pour poursuivre la démarche d'enseignement-apprentissage.
5. Rentabilité	Le bilan réalisé par l'enseignant et les étudiants permet de conclure que les bénéfices (résultats, effets, retombées) sont supérieurs ou, à tout le moins, équivalents aux coûts encourus (énergie, temps, argent, etc.)
6. Pertinence	Le déroulement et les résultats de l'intervention permettent de conclure que les choix d'intervention étaient pertinents, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivaient dans les orientations et les priorités du système ou des personnes et que les cibles ont été adéquatement choisies.

Ces différents critères peuvent aider l'enseignant à réfléchir et à porter un jugement sur son interaction pour mieux autoréguler son action et entrer dans une *communication consciente* (Jollivet-Blanchard, Blanchard, 2004, p. 395) à partir de faits observables chez ses étudiants et à partir de l'effet, c'est-à-dire de la sensation de confort ou d'inconfort qu'il peut ressentir lui-même en cours d'action.

