

L'apprentissage en contexte de groupe de codéveloppement professionnel

La présente édition du bulletin, le Codéveloppeur, a été coordonnée par Marie-Josée Gagné. Elle est administratrice au Conseil d'administration de l'AQCP en plus de présider le comité Veille et Recherche de l'AQCP.

Apprendre au-delà de l'acquisition des compétences disciplinaires

Par Marie-Josée Gagné¹, Nathalie Lafranchise² et Maxime Paquet³



Mots clés : Groupe de codéveloppement professionnel; pensée critique dialogique; jugement professionnel; apprentissages.

Cet article présente les résultats d'une recherche-intervention réalisée dans le cadre d'une maîtrise auprès d'étudiants et étudiantes au collégial technique. Cette étude, comprenant sept participants, s'est déroulée de septembre 2015 à avril 2016. Un des objectifs de cette recherche-intervention était d'identifier quelles sont les fonctions d'animation pouvant être adoptées par l'animateur/accompagnateur de groupe de codéveloppement professionnel (GCP) qui favorisent l'élaboration d'une pensée critique dialogique (PCD). L'analyse de cinq transcriptions de séances de GCP a permis de déceler des énoncés représentant la PCD.

Le GCP mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour que ces derniers apprennent à agir, penser et ressentir en dehors de leurs schèmes habituels (Payette et Champagne, 2010). Ainsi, cette méthode permet aux participants d'aller au-delà de l'acquisition des compétences propres à leur discipline, pour apprendre un agir professionnel plus global. En effet, dans un monde où la transformation des milieux de travail entraîne une complexification des contextes de pratique (Baudry, 2010; Lafranchise, Paquet et Gagné, 2015), les compétences disciplinaires sont insuffisantes pour faire face à la multitude de situations parfois complexes et ambiguës qui se présentent au quotidien (Baudry, 2010, Motoi, 2016).

¹ Marie-Josée Gagné, M.A., coordonnatrice de recherche et Doctorante en informatique cognitive, UQAM, marie-joseegagne@videotron.ca - 514 929-5419.

² Nathalie Lafranchise, Ph.D., professeure au département de communication sociale et publique, UQAM, lafranchise.nathalie@uqam.ca.

³ Maxime Paquet, Ph.D., professeur au département de psychologie, Université de Montréal, maximepaquet@gmail.com.

Le développement d'un jugement professionnel rigoureux s'avère dès lors essentiel. Ce jugement repose en grande partie, selon Lafortune (2007), sur l'élaboration d'une PCD. Le concept de PCD mérite d'abord d'être défini afin d'offrir une meilleure compréhension des résultats présentés.

Pensée critique dialogique

La PCD est décrite par Pallascio, Daniel et Lafortune (2004) comme un mécanisme de prise de décision qui se déploie dans l'interaction avec les pairs. Ultimement, une prise de décision critique a pour objectif d'améliorer les pratiques des participants du groupe, donc de susciter des apprentissages. La PCD mobilise l'une ou plusieurs des quatre modalités de pensée, selon le contexte :

- La *pensée logique* : logique formelle, argumentaires, déductions, conceptualisation;
- La *pensée créative* : abandon des idées et des significations préconçues. Permet l'innovation;
- La *pensée responsable* : détachement de son agir personnel pour analyser celui d'autrui et remettre en question les règles, principes sociaux et codes d'éthique;
- La *pensée métacognitive* : action de porter un regard sur ses propres façons de penser et ses croyances, de même que sur celles de ses pairs de sorte d'être à même de reconnaître les idées des autres et d'apprécier leur impact sur ses propres perspectives, dans un but de correction ou d'autorégulation.

Ces quatre modes de pensée évoluent de façon dynamique à travers trois perspectives épistémologiques :

- *Égocentrique (centré sur soi)* : se traduit par des énoncés, des opinions et des points de vue centrés sur ses propres conceptions des faits et des situations.
- *Relativiste (centré sur autrui)* : ouverture sur une multiplicité de points de vue, mais qui ne sont pas questionnés et évalués. Généralisation des causes et des effets, raisonnement inductif.
- *Intersubjective (centré sur un Bien commun)* : co-construction du sens des faits et des situations, passant par leur évaluation critique.

Aux yeux de Daniel *et al.* (2005), la manifestation la plus aboutie de la PCD se situe dans une perspective épistémologique intersubjective. Cette idée correspond à l'intersubjectivité, telle que définie par Habermas (1987) où la communication permet de redéfinir la réalité avec une attitude critique, dans le but d'améliorer la condition humaine.

S'exercer à l'élaboration d'une PCD, c'est apprendre à sélectionner les informations pertinentes à une prise de décision éclairée et « à évaluer critiquement les justifications et les critères qui circulent dans les discours professionnels et institutionnels » (Motoi, 2016, p.18). C'est également apprendre à innover et à porter un regard sur sa propre pratique professionnelle (Daniel *et al.*, 2005). Enfin, la PCD établit le rapport entre apprendre et penser en permettant l'apprentissage à propos de sa pensée et la pensée à propos de ses apprentissages (Motoi, 2016).

Le groupe de codéveloppement professionnel : un terreau fertile pour l'émergence de la pensée critique dialogique

Dans un GCP, le professionnel apprend de ses propres expériences et de celles des autres, en dialoguant sur ses actions, ce qui permet la coconstruction de nouvelles connaissances. En effet, dans le cadre du

GCP, ces connaissances s'édifient autour d'une situation présentée d'abord par le client, mais avec la contribution d'échanges et de réflexions partagées de la part des consultants aux différentes étapes de la séance. Cet aspect interactif et réflexif de la méthode implique le concept de dialogue.

Le mot dialogue provient des termes Grecs *dia* et *logos* qui signifient « circulation de sens » (Bohm, 1996 ; Isaacs, 1993). L'échange de propos entre deux ou plusieurs personnes mène à une cocréation de sens qui facilite une compréhension nouvelle d'un objet en plus de favoriser une cohésion entre les membres d'un groupe. À cet effet, le dialogue permettrait de composer de façon constructive avec les différences morales et culturelles qui l'articulent (Black, 2008; Rodari, 2008). Le dialogue n'est ni un débat ni une argumentation (Barge et Little, 2002; Bohm, 1996; Isaacs, 1993) : sa fonction est d'amener les membres d'un groupe à se questionner sur leurs croyances ou leurs hypothèses, sans que le consensus soit nécessaire (Isaacs, 1993). À titre de pensée collective (Bohm, 1996), le dialogue permettrait de susciter l'intelligence collective, de générer de nouvelles pratiques et de favoriser à la fois les apprentissages, l'innovation et le changement (Barge et Little, 2002). Il permet l'établissement d'un lien de confiance entre les acteurs, et favorise le renouvellement de même que la production de nouveaux savoirs (Ballantyne, 2004). De plus, le dialogue permet de saisir la complexité de problèmes divers en explorant leurs fondements (*Ibid*). Cette exploration de la complexité favorise en retour le développement d'une pensée divergente. Ce type de pensée est la capacité d'envisager une grande possibilité de solutions et se décline en quatre composantes : la fluidité, la flexibilité; l'originalité; et l'élaboration (Guilford, 1970).

Certaines fonctions d'animation peuvent être mises en œuvre par l'accompagnateur/animateur de GCP afin de favoriser l'élaboration d'une PCD. Elles sont décrites dans la section suivante.

Fonctions d'animation du codéveloppement professionnel

Les quatre fonctions d'animation reprises dans le cadre de cette étude sont celles proposées par Payette et Champagne (2010). Chacune d'elle se subdivise en sous-fonctions qui sont décrites dans le Tableau 1. Le concept de rétroaction (Cormier, 2006; Paquet *et al.*, 2017; Wiener, 1985) a été ajouté à ces fonctions d'animation, puisqu'il est présent dans le dialogue.

Tableau1. Fonctions d'animation et leurs sous fonctions

Fonctions d'animation	Sous fonctions d'animation
<p><i>Fonction de stimulation</i> : vise à stimuler des apprentissages significatifs, individuels et collaboratifs, en reflétant au groupe les meilleures pratiques évoquées par les participants lors des séances.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager la participation de tous • Questionnement réflexif
<p>La fonction de <i>facilitation</i> : s'exerce sur la dimension du contenu des échanges et du processus ainsi que sur la dimension des relations socioaffectives. Elle consiste à mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un climat de confiance • Recadrer • Encourager l'expression des émotions
<p>La <i>fonction de clarification</i> : consiste pour l'animateur « à faire en sorte que la cible soit comprise et partagée par tous » (Payette et Champagne, 2010, p.132).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer • Définir les termes • S'assurer de la compréhension de tous • Résumés et synthèses
<p>La <i>fonction de contrôle/organisation</i> : constitue différentes actions visant à structurer les rencontres du GCP et l'organisation claire des réflexions sur l'action.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accorder la parole • Contenir la participation • Respect du processus
<p>La <i>rétroaction</i> peut être comprise de deux façons.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une réponse à un message • Une information transmise sur le comportement de quelqu'un d'autre

Il est à noter que, tout au long de la démarche, l'animatrice-accompagnatrice a adopté une posture d'accompagnement auprès de ses participants, posture visant spécifiquement à stimuler les apprentissages, tout en respectant leur rythme et leurs objectifs (Lafranchise *et al.*, 2015; Paul, 2004). À cet égard, elle se donnait des objectifs personnels en lien avec les objectifs de la recherche et les apprentissages qu'elle souhaitait susciter chez les participants.

Ces fonctions ont favorisé l'élaboration de certaines formes de PCD chez les participants. Ces résultats sont traduits en apprentissages concrets et sont présentés dans la section suivante.

Nature des apprentissages

Tous les modes de PCD ont pu émerger au sein des séances du GCP analysées, selon les fonctions d'animation mises de l'avant par l'animatrice/accompagnatrice. L'analyse a d'abord permis de constater que deux formes d'élaboration de PCD ont été observées durant les séances de GCP, soit : les intentions d'élaboration et les élaborations concrètes. Les intentions d'élaboration se sont produites lorsqu'un participant démontrait une certaine ouverture face aux différents points de vue des autres membres du groupe, sans manifester concrètement de PCD. Les élaborations concrètes se sont manifestées lorsqu'un étudiant émettait explicitement des énoncés représentant la PCD. Il est donc possible d'affirmer que le GCP représente un cadre propice à l'exercice et à l'apprentissage de la PCD.

Si l'élaboration de la PCD ne peut qu'être attribuée aux fonctions d'animation, ces dernières ont certainement favorisé son élaboration au sein des GCP. Les apprentissages que permet l'exercice de la PCD transcendent les simples modes de pensée décrits plus haut. Ils s'inscrivent dans un développement professionnel global des individus, et ce, dans un contexte plus large que leur milieu de travail. Ces apprentissages sont décrits ici.

Apprendre à conceptualiser

Apprendre à conceptualiser, c'est apprendre à raisonner, à expliciter les choix qui sous-tendent les décisions, c'est être en mesure d'élaborer des idées, d'organiser et de schématiser des concepts, pour mieux comprendre sa pratique professionnelle et pour résoudre des problèmes (Daniel *et al.*, 2005). En l'occurrence, c'est exercer une pensée logique.

Le fait que l'animatrice/accompagnatrice ait encouragé la participation de tous (fonction stimulation/encourager la participation de tous) a d'ailleurs permis l'élaboration de la pensée logique dans une perspective intersubjective. Il est possible d'émettre l'hypothèse que cette fonction d'animation motive les participants à aller plus loin dans leur raisonnement (conceptualiser), puisque l'animatrice/accompagnatrice les invite à le faire. Dans ce contexte, ils s'exercent à appuyer leurs propos, mais également à prendre un certain recul sur leurs choix et leurs décisions.

Apprendre à être créatif

Apprendre à être créatif, c'est apprendre à réfléchir à l'innovation et à innover dans un monde où tout change rapidement. C'est être en mesure de trouver de nouvelles solutions adaptées aux contraintes et aux contextes (Pallascio *et al.*, 2004).

Lors des GCP, la pensée créative s'est manifestée dans les trois perspectives épistémologiques mentionnées plus haut. Il est possible de croire que le fait de stimuler la participation (fonction stimulation/encourager la participation de tous) accroisse le nombre d'idées émises et ainsi donne accès à un plus grand ensemble de représentations à partir desquelles de nouvelles idées peuvent être élaborées. Il en est de même pour la fonction « contrôle et organisation/accorder la parole ».

La fonction « contrôle et organisation/respect du processus » a également contribué à susciter la pensée créative. Cette fonction vise à s'assurer que les participants respectent la méthode du GCP, ses étapes et ses règles, et est donc directement reliée au processus même du GCP. Ces résultats confortent l'idée que la méthode du GCP elle-même serait en mesure de favoriser la créativité et l'intelligence collective.

Apprendre l'éthique et l'autonomie intellectuelle

L'éthique et l'autonomie intellectuelle peuvent être favorisées par l'exercice d'une pensée responsable. En effet, ce mode de pensée :

« [...] donne la liberté d'être, en ce qu'elle permet de faire des choix éclairés et de se construire une identité à partir de ces choix; elle permet la compréhension des règles, de leurs causes et de leurs conséquences; elle conduit au respect de la liberté de l'autre et à la démocratie » (Daniel, 2005, p.92).

Ainsi, un individu capable d'exercer ce mode de pensée est en mesure de développer une réflexion éthique personnelle à l'égard de ses actes professionnels. Il respecte le code déontologique de son domaine de pratique et est en mesure de prendre des décisions éclairées à l'intérieur de ses frontières.

La pensée responsable a été élaborée dans les trois perspectives épistémologiques et a été favorisée par la fonction « contrôle et organisation/respect du processus ». Encore une fois, comme cette fonction vise le respect du processus par les participants, ces résultats font constater la pertinence du GCP pour susciter l'analyse de son agir personnel dans une perspective du Bien commun.

Deux autres fonctions ont suscité la pensée responsable : « stimulation/encourager la participation de tous » et « rétroaction ». En stimulant la participation de tous, les participants sont incités à s'exprimer, révélant ainsi différents angles et points de vue et abordant différentes dimensions de la situation exposée, ce qui incite à vouloir les comprendre. La rétroaction étant une réponse reliée aux propos d'une autre personne, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'un individu, dans son désir d'approfondir sa compréhension de l'autre, renchérisse sur une réponse émise par cet autre individu.

Enfin, la fonction « clarification/expliquer » a également suscité la pensée responsable. Cette fonction vise à « encadrer ou recadrer les questions critiques, particulièrement pour débloquer les discussions improductives ou pour sortir des discussions qui tournent en rond » (Payette et Champagne, 2010, p.132). Elle permettrait aux participants de mieux comprendre les situations dans lesquelles ils se retrouvent, approfondir leur réflexion sur cette situation et remettre en question certains éléments leur étant reliés.

Apprendre à s'autoréguler

L'autorégulation est un processus qui permet l'évaluation de ses processus mentaux, dans le but d'évaluer son efficacité professionnelle et de s'autocorriger au besoin. Elle permet également le transfert des connaissances. Cette habileté renvoie à la pensée métacognitive qui permet aux individus d'aborder la pensée comme objet de réflexion (Pallascio *et al.*, 2004).

La fonction « stimulation/encourager l'expression des émotions » a suscité deux modes de pensée, soit la pensée métacognitive égocentrique et relativiste. À ce sujet, Lafortune et Robertson (2005) avancent que l'expression et la reconnaissance des émotions peuvent favoriser le développement d'une pensée critique. L'émergence des émotions chez les participants pourrait leur permettre d'en prendre conscience, ce qui leur ouvrirait la possibilité de porter un regard cognitif sur la dimension affective d'une situation donnée. De plus, Guilbert (1990) avance qu'il est essentiel de démontrer une écoute empathique envers des points de vue opposés pour être à même d'exercer une pensée critique.

La fonction « stimulation/questionnement réflexif » a suscité la pensée métacognitive relativiste. Ce mode de pensée est la capacité de réfléchir à propos de ses propres pensées, de reconnaître les idées des autres et d'apprécier leur impact sur nos propres idées (Daniel *et al.*, 2005). Comme un questionnement réflexif efficace suscitera les prises de conscience à propos des façons de faire, de penser et de ressentir, il n'est pas fortuit d'obtenir ces résultats.

Enfin, la pensée métacognitive intersubjective a été suscitée par la fonction « contrôle et organisation/respect du processus ». Une fois de plus, ces résultats permettent de constater l'efficacité du GCP pour permettre des prises de conscience et l'autorégulation.

Posture d'accompagnement

Certaines stratégies d'accompagnement ont été explicitées par Lafranchise *et al.* (2014) pour susciter la prise en compte des émotions chez les individus et pourraient apporter un éclairage sur les résultats décrits un peu plus haut. D'une part, le soutien à la compréhension des émotions, la discussion et les

échanges au sujet des émotions et le partage de situations de pratiques susciterait la capacité à prendre conscience de ses émotions, à les reconnaître et à les comprendre (*Ibid*). Cela pourrait justifier la manifestation d'une perspective égocentrique qui présuppose un individu centré sur soi (Daniel *et al.*, 2005). D'autre part, il a été démontré par Lafranchise *et al.* (2014) que, de façon générale, une démarche d'accompagnement peut permettre aux individus de développer aussi l'habileté à percevoir, reconnaître et comprendre les émotions des autres, habileté qui peut être associée, dans le cadre de cette étude, à une perspective relativiste (centrée sur autrui).

La posture d'accompagnement adoptée par l'animatrice/accompagnatrice a également pu amener les participants à dépasser la simple résolution de problème. En effet, Lafranchise *et al.* (2016) ont démontré que les fonctions d'animation comportent des limites pour l'optimisation des apprentissages dans un GCP. En suscitant des réflexions collectives, l'animatrice/accompagnatrice a contribué à l'émergence de prises de conscience chez les individus.

Les résultats présentés dans cette section sont synthétisés dans le Tableau 2.

Tableau 2. Fonctions d'animation de GCP et leurs effets sur les apprentissages

Fonctions d'animation	Effets sur les apprentissages
Stimulation/encourager la participation de tous	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à conceptualiser • Apprendre à être créatif • Apprendre l'éthique et l'autonomie intellectuelle
Contrôle et organisation/accorder la parole	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à être créatif
contrôle et organisation/respect du processus	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à être créatif • Apprendre l'éthique et l'autonomie intellectuelle • Apprendre à s'autoréguler
Rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre l'éthique et l'autonomie intellectuelle
Clarification/expliciter	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre l'éthique et l'autonomie intellectuelle
Stimulation/encourager l'expression des émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à s'autoréguler
Stimulation/questionnement réflexif	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à s'autoréguler

Conclusion

L'analyse de la PCD en lien avec les fonctions d'animation offre des pistes de réflexion et un ancrage aux animateurs/accompagnateurs de GCP qui souhaitent favoriser le développement de la PCD chez leurs participants.

Cette étude a permis de révéler quatre types d'apprentissages, faisant partie d'un développement global du professionnel, et indispensables dans le monde du travail contemporain. La conceptualisation; la créativité; l'éthique et l'autonomie intellectuelle; et l'autorégulation permettent effectivement aux individus de devenir plus efficaces dans leurs prises de décisions, d'innover, de se donner une éthique de travail et de réfléchir à propos de leurs modèles mentaux. Bien que le processus du GCP soit lui-même efficace pour favoriser ces apprentissages, l'adoption d'une posture d'accompagnement et la maîtrise de certaines fonctions d'animation par l'animatrice/accompagnatrice se sont avérées nécessaires.

Références

- Ballantyne, D. (2004). Dialogue and its role in the development of relationship specific knowledge. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 19(2), 114-123.
- Barge, J. K. et Little, M. (2002), Dialogical Wisdom, Communicative Practice, and Organizational Life. *Communication Theory*, 12(4), 375-397.
- Baudry, P. (2010). *Étude de la pertinence et de l'efficacité des stratégies pédagogiques favorisant le développement de la pensée critique en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Black, L.W. (2008). Deliberation, Storytelling and dialogic Moments. *Communication Theory*. 18(1). 93-116.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. New York : Routledge.
- Cormier, S. (2006). *La communication et la gestion : Revue et corrigée*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Daniel, M-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. et De la Garza, T. (2005). Modeling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 10 to 12 Years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en science : présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *Revue de la Pensée Éducative*. 24(3), 195- 218.
- Guilford, J. P. (1970). Traits of creativity. Dans P. E. Vernon (dir.), *Creativity*. Beltsville. Penguin Books.
- Habermas, J. (1987). *Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Théorie de l'agir communicationnel*. Paris A. Fayard.
- Motoi, I. (2016). La pensée critique du point de vue du travail social. *Sciences et actions sociales*, 5. Repéré à : http://www.sas-revue.org/index.php/31-n-5/dossiers-n-5/82-la-pensee-critique-du-point-de-vue-du-travail-social#porcessus_reflexif.
- Isaacs, W. N. (1993). Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational dynamics*. 22(2). 24-39.
- Lafortune, L. et Robertson, A. (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F.Pons et O. Albanses (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (p.61-86). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lafortune (2007). Le développement du jugement professionnel : perspective socioconstructiviste. Dans L. Bélair, D. Laveault, C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 7-24). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Lafranchise, N., Lafortune, L et Rousseau, N. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes dans un contexte d'insertion professionnelle. Dans M. Saint-Jean et L. Lafortune (dir.), *L'accompagnement du changement en formation* (p.117-140). France : Presses universitaires du Mirail.

Lafranchise, N., Paquet, M. et Gagné, M.-J. (2015). L'accompagnement : une posture à adopter et une compétence à développer chez l'animateur de groupe de codéveloppement. *Numéro thématique de l'AQCP, 1(2)*, 1-7.

Lafranchise, N., Cadec, K. et Paquet, M. (2016, avril). Codeveloppement groups : a continued education approach that fosters the development of professionals. International Conference on Foreign Languages, Communication and Culture- Acte du colloque WEFLA 2016, Holguin (Cuba), le 29 avril 2016.

Pallascio, R., Daniel, M.F., Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive. Dans R. Pallascio, M.F. Daniel, L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques* (p. 2-36). Québec : Presses de l'université du Québec.

Paquet, M., Lafranchise, N., Gagné, M.-J., Cadec, K. (2017). La rétroaction, une manière de développer une posture et un leadership d'accompagnement chez des personnes animatrices de groupes de codéveloppement. Dans M. St-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage, L. Lafortune (dirs.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : Accompagner, former et professionnaliser* (p. 56-73). Québec : Presses de l'université du Québec.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Rodari, P. (2008). The frontiers of dialogue. *Journal of Science Communication, 7(1)*, 1-2.

Wiener, N. (1985). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine. Deuxième édition*. Cambridge : The M.I.T. Press.

Résumé

Le monde du travail contemporain requiert l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être transcendant les compétences disciplinaires. Certains de ces apprentissages peuvent se réaliser en contexte de groupe de codéveloppement professionnel (GCP), grâce à l'élaboration d'une pensée critique dialogique (PCD). Cet article présente quelques résultats d'une recherche-intervention réalisée dans le cadre d'une maîtrise. L'un des objectifs de cette recherche était d'identifier les fonctions d'animation de GCP favorisant l'élaboration d'une PCD. Cette étude a permis de révéler quatre types d'apprentissages possibles, soit : la conceptualisation; la créativité; l'éthique et l'autonomie intellectuelle; et l'autorégulation.