

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PENSER, INTERAGIR, JUGER, AGIR. SUSCITER LA PENSÉE CRITIQUE
DIALOGIQUE EN CONTEXTE DE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL : UNE ANALYSE DES STRATÉGIES
COMMUNICATIONNELLES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
MARIE-JOSÉE GAGNÉ

JUILLET 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire est l'aboutissement de deux années et demie de travail acharné et sa réalisation n'aurait pas été possible sans le soutien de mes proches. J'aimerais d'abord remercier chaleureusement ma directrice de maîtrise, madame Nathalie Lafranchise, qui m'a appuyée, écoutée et guidée tout au long de mon périple. Nathalie, tu incarnes ton objet de recherche, l'accompagnement, et ce n'est pas rien! Cette cohérence entre ta manière d'être et ce que tu m'as enseigné a certainement contribué à enrichir mon parcours et influencé positivement ma façon d'accompagner.

J'aimerais également remercier monsieur Pierre Baudry — ou Baudry (2010) pour les intimes — d'avoir accepté de porter deux chapeaux importants, soit : membre de mon jury à titre d'expert; et participant à la recherche-intervention. C'est en grande partie ton implication et ta précieuse collaboration dans ce projet qui lui aura permis de voir le jour et d'être mené à terme. Je savais que nos parcours se recroiseraient un jour!

Je me dois aussi de remercier madame Marie-Emmanuelle Laquerre d'avoir accepté d'emblée de s'impliquer dans mon jury. Marie-Emmanuelle, tes conseils et commentaires constructifs m'ont permis d'approfondir ma réflexion et d'enrichir ce mémoire.

J'aimerais remercier le *Conseil de recherche en sciences humaines* (CRSH) pour son appui financier à ma recherche-intervention. J'ai été privilégiée de recevoir cette bourse qui m'aura permis d'écarter les soucis budgétaires durant la première année de mon projet.

Cette recherche-intervention n'aurait pu avoir lieu sans l'implication du Collège Montmorency. Merci de m'avoir permis de mener ce projet dans votre institution. Également, un remerciement spécial à vous, mes sept participants qui avez gentiment accepté de vous prêter à l'exercice du codéveloppement professionnel malgré votre horaire chargé et vos préoccupations d'étudiants. Merci!

Par ailleurs, j'aimerais remercier Karine Léonard-Brouillet pour sa précieuse aide vers la fin de mon parcours. Karine, tes grandes qualités de chercheuse et d'écrivaine m'auront menée à des remises en question plus que nécessaires et m'auront permis de m'affirmer en tant qu'apprentie chercheuse. Heureuse de t'avoir rencontrée dans le cadre d'une retraite d'écriture Thèsez-vous?

Patrice, merci de m'avoir soutenue dans mon projet de retour aux études et de m'avoir rassurée dans les moments difficiles, tout au long de mon parcours. Ton soutien a fait une grande différence dans l'aboutissement de ce mémoire.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille et mes ami(e)s pour leur présence et leur intérêt envers mes études. À chacun votre manière, vous avez su m'encourager et m'inciter à persévérer vers mon but.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SYMBOLES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Domaine de l'orthoprothèse, une profession en évolution : les exigences de la pratique.....	4
1.2 Formation en orthoprothèse au Collège Montmorency.....	8
1.2.1 Jugement professionnel et pensée critique.....	9
1.2.2 Pensée critique en contexte dialogique.....	11
1.3 Problème et objectifs de recherche.....	12
1.4 Question de recherche	14
1.5 Pertinence sociale et scientifique	14
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	15
2.1 Cadre d'émergence du dialogue : le groupe de codéveloppement professionnel (GCP) selon Payette et Champagne (2010).....	15
2.2 Modèle d'accompagnement-recherche-formation dans une perspective socioconstructiviste de Lafortune (2008a)	18
2.3 Dialogue	20
2.4 Pensée critique dialogique (PCD)	21
2.4.1 Processus de développement de la PCD selon Daniel <i>et al.</i> (2005)	24
2.5 Stratégies de communication de groupe et en contexte d'accompagnement et d'animation.....	26
2.5.1 Stratégies de communication de groupe	26

2.5.2 Stratégies de communication en contexte d'accompagnement et d'animation de groupe	28
2.6 Grille d'analyse des stratégies de communication	29
2.7 Synthèse des concepts	30
CHAPITRE III	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	32
3.1 Posture ontologique, épistémologique et perspective adoptée	32
3.2 Recherche-intervention	34
3.3 Compétences d'animation et d'accompagnement de l'étudiante-chercheuse	35
3.4 Terrain de la recherche-intervention	36
3.5 Déroulement du projet.....	36
3.6 Recrutement et profil des participants.....	38
3.7 Communication avec les participants.....	40
3.8 Méthodes et instruments de collecte de données.....	40
3.8.1 Enregistrement audio et transcription des rencontres	41
3.8.2 Fiches réflexives	41
3.8.3 Entrevue semi-dirigée de groupe (séance bilan).....	42
3.8.4 Journal de bord de l'étudiante-chercheuse.....	42
3.9 Méthode d'analyse des données	42
3.10 Critères de rigueur et de scientificité.....	44
3.11 Considérations éthiques.....	44
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	44
4.1 Retour sur la stratégie d'intervention	45
4.1.1 Séances d'information et recrutement des participants	45
4.1.2 Première séance	48
4.1.3 Deuxième séance	49
4.1.4 Troisième séance	57
4.1.5 Quatrième séance.....	64
4.1.6 Cinquième séance	71

4.1.7 Sixième séance.....	77
4.1.8 Septième séance.....	77
4.2 Les stratégies communicationnelles associées aux manifestations de la PCD	84
4.3 Perception des participants au regard des manifestations de la PCD et des stratégies de communication associées	93
4.4 Analyse descriptive des énoncés rétrospectifs des participants au sujet de la recherche-intervention-Séance bilan	96
4.5 Synthèse des résultats	101
CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	105
5.1 Conditions favorisant le succès de la recherche-intervention	105
5.2 Stratégies de communication ayant favorisé les manifestations de la PCD..	109
5.2.1 Processus de GCP, dialogue et manifestations de la PCD.....	109
5.2.2 Stratégies de communication et manifestations de la PCD	113
5.2.3 Analyse interprétative des résultats des fiches réflexives des participants.....	123
5.3 Analyse interprétative des impacts de la participation.....	125
5.4 Constats et recommandations.....	127
5.5 Limites de cette recherche-intervention	129
CONCLUSION	131
ANNEXE A	135
LES CAPACITÉS ET ATTITUDES PROPRES À LA PENSÉE CRITIQUE (ENNIS, 1987, TIRÉ DE BOISVERT, 1999, p.14-15).	135
ANNEXE B.....	136
GRILLE DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE LA PCD SELON DANIEL ET AL. (2005).....	136
ANNEXE C.....	137
RECOUPEMENT ENTRE LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES ET LES MANIFESTATIONS DE LA PCD – PENSÉE LOGIQUE	137
ANNEXE D	138
RECOUPEMENT ENTRE LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES ET LES MANIFESTATIONS DE LA PCD – PENSÉE CRÉATIVE	138

ANNEXE E	139
RECOUPEMENT ENTRE LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES ET LES MANIFESTATIONS DE LA PCD – PENSÉE RESPONSABLE	139
ANNEXE F	140
RECOUPEMENT ENTRE LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES ET LES MANIFESTATIONS DE LA PCD – PENSÉE MÉTACOGNITIVE	140
APPENDICE A	141
FICHE RÉFLEXIVE	141
APPENDICE B	145
GRILLE D’ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ SÉANCE BILAN	145
APPENDICE C	148
CERTIFICAT ÉTHIQUE UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL	148
APPENDICE D	149
CERTIFICAT ÉTHIQUE COLLÈGE MONTMORENCY	149
APPENDICE E	150
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	150
APPENDICE F	156
FORMULAIRE D’ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ	156
APPENDICE G	157
PLAN DE LA SÉANCE D’INFORMATION	157
LISTE DES RÉFÉRENCES	158

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Grille d'analyse des stratégies de communication.....	30
3.1 Questions de préparation : Étape 0.....	37
3.2 Profil des participants.....	40
4.1 Stratégies communicationnelles - séance 2.....	53
4.2 Manifestations de la pensée critique en contexte dialogique pour chaque participant - séance 2.....	56
4.3 Stratégies communicationnelles - séance 3.....	60
4.4 Manifestations de la pensée critique en contexte dialogique pour chaque participant – séance 3.....	63
4.5 Stratégies communicationnelles - séance 4.....	67
4.6 Manifestations de la pensée critique en contexte dialogique pour chaque participant - séance 4.....	70
4.7 Stratégies communicationnelles - séance 5.....	73
4.8 Manifestations de la pensée critique en contexte dialogique pour chaque participant - séance 5.....	76
4.9 Stratégies communicationnelles - séance 7.....	80
4.10 Manifestations de la pensée critique en contexte dialogique pour chaque participant - séance 7.....	83
4.11 Impacts de la participation par participant.....	100

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Recoupement entre les stratégies communicationnelles et les manifestations de la PCD – Pensée logique.....	86
4.2 Recoupement entre les stratégies communicationnelles et les manifestations de la PCD – Pensée créative.....	88
4.3 Recoupement entre les stratégies communicationnelles et les manifestations de la PCD – Pensée responsable.....	90
4.4 Recoupement entre les processus communicationnels et les manifestations de la PCD-Pensée métacognitive.....	92
4.5 Perception des étudiants au regard des stratégies de communication ayant suscité de la PCD.....	94

LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SYMBOLES

PCD	Pensée critique dialogique
GCP	Groupe de codéveloppement professionnel
TOPO	Technique d'orthèses et de prothèses orthopédiques

<i>n</i>	Fréquence
%	Pourcentage

RÉSUMÉ

En raison de nombreux changements dans le milieu de la santé, le contexte de pratique des orthoprothésistes se complexifie. Autrefois appelés à exécuter ce qui était inscrit sur les ordonnances médicales, ils sont désormais imputables de choix professionnels. S'ajoute à cet enjeu le travail en équipe interdisciplinaire avec des ergothérapeutes, physiothérapeutes et médecins qui eux bénéficient de formations universitaires, créant ainsi un décalage académique entre eux. Le développement d'un jugement professionnel sûr s'avère dès lors essentiel et celui-ci repose sur l'élaboration d'une pensée critique dialogique (PCD).

L'objectif de cette recherche-intervention est d'identifier quelles sont les stratégies communicationnelles à même de susciter la PCD, en contexte de groupe de codéveloppement professionnel (GCP). Le GCP constituant une méthode de formation réflexive et interactive, il s'avère pertinent pour faire émerger le dialogue, espace essentiel aux manifestations de la PCD.

Un GCP a été mis sur pied avec sept étudiants, dont deux de deuxième et cinq de troisième année du programme de Technique d'orthèses et de prothèses orthopédiques (TOPO) du Collège Montmorency ainsi qu'avec la collaboration d'un professeur-chercheur du même département. Un entretien semi-dirigé a été réalisé lors d'une séance bilan. Des fiches réflexives étaient fournies aux participants et ont permis de recueillir leur perception quant aux manifestations de la PCD et les stratégies de communication les ayant suscitées. Enfin, l'étudiante-chercheure tenait un journal de bord lui permettant de consigner ses observations et réflexions.

L'analyse des données recueillies lors des séances de GCP et à partir des fiches réflexives a permis de constater la présence de manifestations de la PCD lors des séances de GCP et a révélé diverses stratégies communicationnelles favorisant leurs manifestations. Deux types de manifestations ont eu lieu lors des séances. Il s'agit des intentions de manifestations et les manifestations concrètes. L'analyse qualitative des données recueillies lors de la séance bilan aura mis en lumière les impacts de la participation des étudiants au GCP. Cette recherche-intervention justifie la pertinence d'inclure le GCP à la formation générale des orthoprothésistes afin d'offrir une méthode de formation complémentaire favorisant le développement de la PCD.

MOTS-CLÉS : pensée critique dialogique, groupe de codéveloppement professionnel, stratégies communicationnelles, jugement professionnel, formation collégiale, santé.

INTRODUCTION

Les changements démographiques actuels posent de nombreux défis au réseau de la santé et des services sociaux du Québec. Le vieillissement de la population et la hausse du nombre de personnes atteintes de maladies chroniques engendrent une évolution des besoins en matière de soins de santé des patients, ce qui accroît le recours aux services et aux professionnels de ce milieu (MSSS, 2015). De plus, l'intégration de nouvelles pratiques et de nouveaux outils technologiques accentue la demande pour une main-d'œuvre dont on exige qu'elle soit de plus en plus qualifiée et disponible. Face à ces défis, les professionnels de la santé constatent une complexification considérable de leur pratique (INSPQ, 2011).

Plus précisément, dans le milieu de l'orthoprothèse, deux grandes préoccupations ressortent : 1) les défis associés à l'usage d'outils technologiques de conception et de fabrication; 2) les difficultés issues d'un décalage académique entre les membres d'équipes interdisciplinaires aux formations variées (médecins, physiothérapeutes et ergothérapeutes qui bénéficient par ailleurs de formations universitaires contrairement aux techniciens en orthoprothèse) (Baudry, 2010). Cette recherche-intervention s'inscrit dans la foulée des réflexions portant sur ce dernier enjeu. Dans un tel contexte, les techniciens en orthoprothèse se voient forcés de développer de nouvelles compétences essentielles à l'exercice de leur profession. Parmi celles-ci ressort la nécessité de déterminer le traitement le plus approprié lorsque le technicien est confronté à une prescription évasive remise au patient par un médecin. Le développement d'un jugement professionnel sûr s'avère dès lors essentiel, jugement qui repose en grande partie, selon Lafortune (2007), sur l'élaboration d'une pensée critique. L'auteure maintient d'ailleurs que c'est lors d'interactions avec les pairs que ce cheminement critique s'établit. L'étudiante-chercheuse, à l'instar de Daniel *et al.* (2005), propose conséquemment d'étudier la pensée critique dans un contexte de

groupe et selon une perspective dialogique, en l'occurrence le groupe de codéveloppement professionnel (GCP) et la pensée critique dialogique (PCD).

Baudry (2010) a déjà établi la pertinence et l'efficacité de certaines stratégies pédagogiques dans le développement de la pensée critique chez des étudiants en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques (TOPO) du collège Montmorency, telles que : l'intervention clinique, le bilan de progression et le projet de recherche. Tenant compte de ces constats pédagogiques, mais aussi des savoirs actuels au sujet du développement de la PCD, cette recherche-intervention consiste en la mise en place d'un GCP auprès d'étudiants volontaires de deuxième et de troisième année de ce même programme d'études. Le but de cette recherche-intervention est d'étudier les stratégies communicationnelles qui contribuent à l'émergence de la PCD chez les participants, lors de rencontres planifiées du GCP.

L'étudiante-chercheuse identifie les interactions pertinentes à l'aide d'une typologie des stratégies communicationnelles. Dans le cadre de cette recherche-intervention, ces stratégies sont considérées comme les énoncés exprimant l'interaction dialogique entre les participants composant le GCP et avec l'animatrice du groupe. Cette étude entreprend de déterminer quelles sont les stratégies qui sont le plus à même de susciter la PCD.

Les constats de cette étude contribuent aux savoirs scientifiques en communication, plus particulièrement en ce qui a trait aux stratégies communicationnelles déployées en contexte d'animation et d'accompagnement de GCP. Le champ des sciences de l'éducation technique collégiale s'en trouve par ailleurs enrichi, car cette recherche-intervention préconise une méthode de formation pratique. Dans la perspective d'une amélioration de la formation, les conclusions et recommandations de ce mémoire ont aussi été transmises au département de TOPO du Collège Montmorency.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier chapitre est consacré au développement de la problématique. Un portrait de la profession d'orthoprothésiste est d'abord brossé et une description de la formation collégiale est présentée. La pertinence du développement de la PCD est ensuite démontrée. Ce chapitre permet de formuler une question et des objectifs de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de cette étude et définit les différents éléments théoriques qui sont mis de l'avant dans cette recherche-intervention et qui ont servi à construire la grille d'analyse des données. Le troisième chapitre est consacré au cadre méthodologique; il décrit la posture ontologique, épistémologique et la perspective abordée dans le cadre de cette étude et décrit la démarche méthodologique employée pour mettre en œuvre la recherche-intervention. Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus suite à la réalisation de la recherche-intervention. Les résultats concernant les stratégies communicationnelles et les manifestations de la PCD y sont présentés de manière descriptive. Le chapitre 5 propose une interprétation des résultats présentés au précédent chapitre ainsi qu'une discussion. Enfin, le chapitre 6 permet de conclure ce mémoire tout en dévoilant des pistes de recherches ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est consacré à la présentation de la problématique, des objectifs et de la question de recherche. Le contexte de la pratique des orthoprothésistes et la formation collégiale sont d'abord décrits. Ensuite, l'importance du développement du jugement professionnel et de l'exercice de la pensée critique chez les orthoprothésiste est démontrée. Enfin, la question de recherche et les objectifs de recherche sont énoncés.

1.1 Domaine de l'orthoprothèse, une profession en évolution : les exigences de la pratique

Au Québec, le contexte de pratique des orthoprothésistes a subi de nombreux changements dans les dernières années. Si autrefois les techniciens étaient appelés à interpréter des ordonnances médicales, et que leur pratique était essentiellement exécutive, ils sont désormais imputables de choix professionnels (Baudry, 2010). Depuis septembre 2013, la profession est encadrée par l'Ordre professionnel des technologues du Québec (AOPQ, 2016) qui s'assure que ses membres respectent le code de déontologie des technologues professionnels en ce qui a trait à la tenue des dossiers; à la santé et à la sécurité au travail; et au secret, à l'intégrité et à l'objectivité professionnels (AOPQ, 2016). Dans ces circonstances, ce qui constitue un acte professionnel doit être examiné. L'Association des orthésistes et prothésistes du Québec (AOPQ) définit ainsi un tel acte :

l'acte professionnel consiste à recevoir un patient en consultation pour procéder à l'évaluation de ses besoins en matière d'appareillage orthopédique. Cette

évaluation tient compte du diagnostic médical et des réalités particulières de la personne qui consulte. (AOPQ, 2016)

Baudry (2010) et l'AOPQ (2016) situent tous deux la professionnalisation de la pratique dans l'exercice d'un jugement professionnel par le technicien. En effet, l'ordonnance du médecin ne prenant pas toujours en compte les besoins du patient, il revient au technicien d'adapter l'appareil en conséquence. C'est entre l'ordonnance du médecin et la constatation des besoins du patient que se situe le jugement professionnel de l'orthoprothésiste. L'AOPQ (2016) énumère plusieurs aspects de la profession qui doivent être maîtrisés par ces derniers. Cette expertise passe par le jugement professionnel qui s'avère essentiel dans la discrimination des informations pertinentes :

La conception appropriée est basée sur la maîtrise des possibilités d'appareillage de l'anatomie humaine ainsi que des pathologies qui en affectent la motricité et la physiologie. La fabrication doit respecter les principes biomécaniques et de résistance des matériaux afin d'optimiser la qualité de l'appareillage. Considérant que l'orthèse et la prothèse agissent sur tout le système musculo-squelettique, elles peuvent provoquer une étiologie¹ secondaire. Il va donc de soi que la conception, la fabrication et son contrôle nécessitent une grande expertise (AOPQ, 2016).

L'AOPQ (2016) précise l'importance de la dimension éthique d'un jugement professionnel sûr en soulignant les conséquences néfastes d'un appareil inadéquat. Ces propos s'alignent avec ce qui est attendu actuellement des orthoprothésistes par le Ministère de l'Éducation, soit :

« [une évaluation des] besoins relatifs à l'appareillage en orthèses et prothèses de personnes ayant une ou des déficiences physiques, à concevoir les appareils, à les fabriquer, à les adapter, les modifier ou les ajuster et à procéder aux essayages et à la livraison » (Collège Montmorency, 2014, p.17)

¹ L'étiologie est définie comme : « L'étude des causes d'une maladie ; ces causes elles-mêmes. » (<http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9tiologie>). Cependant, l'AOPQ (2016) semble employer ce terme pour référer aux effets secondaires d'un appareil inadéquat pour le patient.

Chaque patient présente une réalité qui lui est particulière et l'orthoprothésiste est confronté aux différents défis physiques, psychologiques et sociaux de ses patients (Collège Montmorency, s.d.; Collège Montmorency, 2014). Le professionnel doit donc être à même d'adapter son appareil à chaque utilisateur, une compétence qui repose sur sa capacité de « résoudre des problèmes, d'entrevoir des solutions, d'inventer et de créer » (Collège Montmorency, 2014, p.17). Puisque l'appareil orthoprothétique a des impacts importants sur la condition du patient (Baudry, 2010), le professionnel doit de plus s'assurer que ce dernier s'y adaptera de manière éclairée, notamment afin d'assurer un processus de réadaptation efficace (Collège Montmorency, 2014). Pour ce faire, l'orthoprothésiste doit : enseigner les fonctions de l'appareil; transmettre des consignes d'utilisation; prodiguer des conseils utiles; et orienter le patient vers d'autres ressources dont il pourrait avoir besoin. Ces actions nécessitent l'établissement d'une relation pédagogique (Baudry, 2010), qui exige d'établir un lien de confiance avec le patient (Legault, 1999).

Ces multiples gestes professionnels mettent en lumière les nouvelles responsabilités des orthoprothésistes contemporains. Comme le souligne Baudry (2010), ils exercent dorénavant une fonction clinique² et endossent le rôle de conseiller auprès des patients, rôle qui s'exerce également auprès des médecins prescripteurs et des autres professionnels de l'équipe interdisciplinaire. Les orthoprothésistes doivent donc savoir composer avec des situations et des décisions complexes (Baudry, 2010), et ce, même lorsque toutes les informations dont ils ont besoin ne sont pas nécessairement disponibles, qu'elles sont contradictoires, ou que plusieurs traitements valables sont possibles (Kurfiss, 1988, Lechasseur, 2009).

² Le terme clinique se définit comme suit : « Qui repose sur l'observation des symptômes physiques » (<http://www.cnrtl.fr/definition/clinique>)

Afin de mieux faire face à ces enjeux, Baudry (2010) souligne qu'il est impératif pour le technicien en orthoprothèse de développer une expertise professionnelle qui, selon lui, repose sur l'exercice d'une pensée critique :

l'orthoprothésiste contemporain se voit donc régulièrement dans la position d'assumer la responsabilité de choix professionnels auprès de ses clients, une tâche complexe nécessitant la maîtrise d'habiletés cognitives de haut niveau et, par conséquent, d'une compétence élevée dans l'utilisation de la pensée critique (p.22).

Le fait d'agir avec compétence peut être défini comme la capacité à combiner et mobiliser les habiletés, connaissances et attitudes appropriées à son environnement, en tenant compte des ressources disponibles (Le Boterf, 2010). C'est une capacité qui, selon Le Boterf (2010), est sollicitée dans de multiples situations professionnelles, mais qui a toujours pour objectif l'obtention d'un résultat satisfaisant à la fois pour soi et pour le destinataire, en l'occurrence pour l'orthoprothésiste et le patient.

Dans le contexte de cette étude, les habiletés seront entendues comme « un savoir-faire simple, intégrant des connaissances déclaratives » (Lasnier, 2001, p.6). Elles peuvent être d'ordre cognitif, affectif, social ou psychomoteur et ne sont pas nécessairement toutes sollicitées à l'intérieur d'une tâche (*Ibid*). Quant à elles, les connaissances déclaratives comprennent les faits, règles et principes (Désilets, 1997) qui orientent la prise de décision d'un sujet (orthoprothésiste), à savoir les possibles appareils, les principes de l'anatomie humaine, les pathologies, les principes de la biomécanique et de la résistance des matériaux. Finalement, l'attitude renvoie au savoir-être, un état d'esprit qui permet une réaction ou une action adaptée à son environnement (Legendre, 1993). Chez les orthoprothésistes, le développement des habiletés, connaissances et attitudes requises s'amorce dès la formation collégiale et celle-ci mérite d'être abordée.

1.2 Formation en orthoprothèse au Collège Montmorency

Le programme Technique d'orthèses et de prothèses orthopédiques (TOPO) a vu le jour au Collège Montmorency en 1984. Suite à plusieurs mises à jour, en 2014 il en était à sa cinquième mouture depuis ses débuts, et à la troisième ciblant les compétences, une approche se voulant plus transversale (Collège Montmorency, 2014). Dans les premières versions du programme, chaque cours était donné de façon dissociée des autres, ce qui rendait le transfert des connaissances et l'intégration des théories dans les laboratoires plus difficiles pour les étudiants (Baudry, 2010). L'approche par compétences adoptée aujourd'hui par le département de TOPO permet de réduire cet écart entre la théorie et la pratique (Baudry, 2010).

La formation offerte présentement par le Collège Montmorency vise, entre autres, à « amener l'étudiant à faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique » (Collège Montmorency, 2014, p.19). Les objectifs éducatifs spécifiques du programme actuel de TOPO du Collège Montmorency sont destinés à former des étudiants capables de faire preuve d'une grande autonomie professionnelle, laquelle s'exerce entre autres par : la prise de décisions éclairées et d'initiative appropriée émanant d'une réflexion méthodique; la capacité de faire preuve de sang-froid lors de situations imprévues afin d'y réagir rapidement et adéquatement. Ces objectifs apparaissent en cohérence avec les nouvelles exigences de la profession d'orthoprothésiste évoquées plus haut.

Les étudiants en TOPO participent à plusieurs cours théoriques et pratiques leur permettant : de construire des connaissances; de développer des compétences en fonction des exigences de la profession; et de réfléchir sur leur pratique. Lors de la dernière année de formation, les étudiants sont invités à mobiliser leurs acquis dans le cadre de l'épreuve synthèse de programme qui comporte deux volets : la réalisation

de trois interventions cliniques complètes à la Clinique-école; la présentation en classe d'une étude de cas réalisée à partir d'une intervention clinique pratiquée en stage en milieu de travail (Collège Montmorency, 2014).

Déjà, l'étudiant doit être à même d'exercer un jugement professionnel, qui sous-tend le développement d'une pensée critique (Lafortune, 2007). Ces deux concepts sont examinés dans les prochaines lignes.

1.2.1 Jugement professionnel et pensée critique

L'aspect évaluatif évoqué dans la définition pratique de l'orthoprothèse requiert des habiletés d'analyse et de synthèse, qui elles permettent une prise de décision éclairée. Or, un jugement professionnel sûr permet la prise d'une décision appropriée dans la mesure où ses dimensions critique et éthique sont réunies dans un acte rigoureux, cohérent et transparent (Lafortune, 2008b). Le jugement professionnel se traduit par la capacité d'un individu à :

communiquer et expliquer sa pensée, recevoir la critique, accepter le regard de l'autre, prendre des risques, examiner un problème dans son ensemble, dans sa complexité, démontrer de la créativité, analyser une situation et synthétiser des informations, démontrer une autonomie de pensée, démontrer un sens éthique [et] être engagé dans une pratique réflexive. (Lafortune, 2008c, p.18).

Le jugement professionnel, comme l'a démontré Lafortune (2007), repose sur le développement de la pensée critique, laquelle englobe des dimensions cognitive, sociale, affective et morale (Daniel, 2005). Des lacunes au niveau de l'exercice de la pensée critique pourraient entraîner certaines difficultés dans l'exercice du jugement professionnel. Premièrement, la pensée critique est prépondérante dans l'acte d'évaluation (Pallascio *et al.*, 2004), ce qui laisse supposer que des lacunes à ce

niveau pourraient fragiliser le jugement professionnel : l'orthoprothésiste mal outillé pourrait ainsi éprouver des difficultés lorsque vient le temps d'évaluer les besoins de ses patients.

Deuxièmement, en s'appuyant sur le fait que le jugement éthique repose lui-même sur une pensée critique, Lechasseur (2009) avance que la difficulté à exercer celle-ci pourrait engendrer des problèmes éthiques sérieux. La pensée critique s'avère nécessaire lorsque le code déontologique encadrant la profession d'orthoprothésiste n'est pas suffisant pour prendre en compte la multitude de situations parfois complexes et ambiguës qui font partie du quotidien de la pratique des orthoprothésistes. De fait, dans certaines situations complexes, les droits et devoirs du code de déontologie professionnel ne peuvent être appliqués intégralement. C'est à ce moment qu'entre en jeu la pensée critique et c'est pourquoi un orthoprothésiste doit être en mesure de développer une réflexion éthique personnelle à l'égard de ses actes professionnels. L'éthique est avant tout un acte personnel visant à réduire l'écart entre les lois prescrites par un domaine et sa pratique (Malherbe, 2007). Comme les orthoprothésistes doivent déterminer ce qu'il est juste et bien de faire dans chaque situation, cela suppose une prise de décision dans l'action.

Troisièmement, la profession d'orthoprothésiste implique la responsabilité d'actes professionnels pouvant affecter la santé de leurs patients (Baudry, 2010). Il est donc important que l'orthoprothésiste (novice) soit en mesure, par un processus cognitif rigoureux, de prendre des décisions éclairées et d'anticiper les complications ou problèmes pouvant survenir afin d'adapter ses stratégies d'intervention. Par exemple, un orthésiste fournissant un appareil à un client diabétique qui, par une mauvaise évaluation de la condition du client, ferait fi d'une rougeur apparente sur la peau (signalant un point de pression) suite au port de cette orthèse pourrait causer de graves complications, allant de l'infection à l'amputation (Diabète Québec, 2014).

Les dimensions de la pensée critique énoncées par Daniel (2005), qui sont présentées plus haut, permettent de dégager l'aspect dialogique de la pensée critique. En effet, cet aspect se reflète dans ses dimensions sociale, affective et morale. La pensée critique en contexte dialogique est développée dans les paragraphes qui suivent.

1.2.2 Pensée critique en contexte dialogique

Daniel *et al.* (2005) ont démontré l'efficacité du dialogue comme un catalyseur dans le développement de la pensée critique, une démarche qu'ils ont qualifiée de PCD. Cette approche envisage la pensée critique non pas comme une liste d'habiletés, mais en tant que processus dynamique de complexification et d'évaluation d'un objet (d'une pensée simple vers une pensée complexe), dans un contexte d'échanges entre les pairs (Forges, 2013). Elle est donc coopérative et vise l'amélioration de l'expérience personnelle et sociale : « elle présuppose, outre un savoir-faire et savoir dire, un savoir agir ensemble » (Daniel *et al.*, 2005, p16). Cette conception de la PCD s'aligne avec la définition du jugement professionnel, lequel se développe grâce aux interactions avec les autres dans un contexte authentique; en situation complexe; avec une pratique réflexive et critique concernant ses propres façons de faire. La PCD se pratique individuellement et collectivement dans une intention de compréhension, d'ajustement et d'amélioration des pratiques professionnelles (Lafortune, 2007).

Certaines stratégies ont été avancées par Lafortune et Robertson (2004) pour susciter le développement de la pensée critique; elles pourraient être applicables à la PCD. Notamment, les auteures soulignent la nécessité de créer des environnements d'apprentissage centrés sur les personnes apprenantes. Elles énoncent également l'importance du questionnement critique, « qui amène [les individus] à se rendre compte que l'expression d'une pensée tient à beaucoup plus qu'aux opinions émises

(même si celles-ci ont une signification) et réside davantage dans les liens qu'on établit entre les idées » (Lafortune et Robertson, 2004, p.118). Enfin, elles suggèrent de susciter les échanges entre pairs, soit sous forme de débats et de discussions, ou bien sous forme de dialogue philosophique.

Cette problématique, articulée autour de la professionnalisation des orthoprothésistes, permet de dégager un problème et de formuler des objectifs de recherche qui tenteront de le résoudre.

1.3 Problème et objectifs de recherche

Les changements dans le domaine de pratique de l'orthoprothèse engendrent la nécessité de développer des compétences qui dépassent les simples compétences techniques et qui sont de l'ordre des compétences professionnelles généralement développées dans le cadre d'études universitaires. Or, au Québec, les orthoprothésistes n'ont pas accès à une formation universitaire qui leur est spécifique (Baudry, 2010). Si le programme collégial tente de former le mieux possible ses étudiants, les orthoprothésistes nouvellement diplômés sont néanmoins forcés de développer leur jugement professionnel à même leur milieu de travail, et ce dans un cadre qui ne laisse pas place à l'erreur. Parce que la pensée critique est une compétence requise pour faire face aux enjeux complexes de la profession, il est nécessaire d'offrir une méthode de formation complémentaire au cursus déjà offert dans le cadre de la formation d'orthoprothésiste. Par ailleurs le développement de cette pensée critique étant vraisemblablement accéléré par le dialogue, l'étudiante-chercheure choisit de se concentrer sur sa dimension dialogique pour tenter de subvenir à ce besoin. En cela, elle s'appuie sur la taxonomie des modes d'énonciation de la PCD que proposent Daniel *et al.* (2005).

Pour déceler l'émergence de la PCD, l'étudiante-chercheure propose de classifier ces manifestations au regard de stratégies communicationnelles et entreprend ensuite d'identifier lesquelles contribuent à l'émergence de la PCD. Dans le cadre de cette recherche-intervention, les stratégies communicationnelles sont considérées comme les énoncés exprimant l'interaction dialogique entre les participants, dialogue considéré comme une pratique de pensée collective (Bohm, 1996) et un type de communication favorisant : la pensée critique; l'évaluation des idées; leur justification; et la prise de décision (Barge et Little, 2002). Plusieurs auteurs (Lafortune et Robertson, 2004; Cormier, 2006; Paquet *et al.*, 2017) ont déjà identifié nombre de stratégies communicationnelles que reprend cette étude. Le moyen préconisé pour l'intervention et la cueillette des données est le groupe de codéveloppement professionnel (GCP). Puisque le GCP mise sur les interactions et le dialogue pour encourager la réflexion chez les participants, il est légitime de supposer qu'il pourrait constituer un environnement propice à l'émergence de la PCD. Le modèle d'accompagnement-recherche-formation de Lafortune (2008a) est également pris en compte, car il propose que des moyens d'accompagnement utilisés auprès des participants puissent aussi servir d'instruments de collecte de données.

Les objectifs de cette recherche-intervention, dans le cadre des séances de GCP, sont les suivants :

1. Décrire le déroulement et les contenus abordés;
2. Analyser les stratégies de communication, lesquelles se manifestent à travers le dialogue dans le contexte spécifique du GCP;
3. Analyser les manifestations de la PCD en lien avec les stratégies de communication;
4. Théoriser les énoncés rétrospectifs des participants au sujet de leur expérience du groupe de codéveloppement.

1.4 Question de recherche

Cette recherche-intervention tente de répondre à la question suivante : quelles sont les stratégies communicationnelles qui contribuent à l'émergence de la PCD en contexte de GCP chez les étudiants de 2^e et 3^e année en TOPO du Collège Montmorency?

1.5 Pertinence sociale et scientifique

À terme, ce mémoire contribuera à outiller les concepteurs pédagogiques du département de TOPO du Collège Montmorency dans l'élaboration d'activités d'apprentissage en vue de pallier le manque de formation universitaire dans le domaine de l'orthoprothèse. Cette recherche-intervention contribue donc au champ de l'éducation en proposant un outil d'intervention axé sur la communication et l'apprentissage dans l'interaction et l'action qui favorise la professionnalisation des étudiants.

D'un point de vue communicationnel, cette recherche-intervention permet de mieux comprendre la place qu'occupent les stratégies de communication dans le développement de la PCD. Ainsi elle pourrait aider un animateur de GCP à adapter son style d'animation et de leadership d'accompagnement selon les objectifs de développement de la PCD des participants. Cette étude pourrait également contribuer à améliorer l'offre de formation des animateurs de GCP.

Enfin, cette recherche-intervention bonifie les savoirs à propos de l'accompagnement professionnel en ouvrant la voie à la pratique du GCP appliquée à des fins de développement de la PCD.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent a permis d'étayer la problématique et de confirmer les objectifs et la question de recherche qui en découle. Pour y répondre, une compréhension éclairée des concepts s'avère nécessaire; c'est ici qu'ils sont définis et présentés. En premier lieu sont exposés la méthode de GCP et ses fondements. Deuxièmement, le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune (2008a) est explicité. Ensuite, l'espace dialogique dans lequel la PCD est à même de se développer est examiné et un aperçu de la littérature théorique pertinente à la pensée critique est présenté. La PCD est identifiée comme le concept le plus à même de théoriser adéquatement les questions soulevées par cette recherche-intervention. Enfin, les éléments qui constituent le dialogue sont étudiés à l'aide de la conceptualisation des stratégies de la communication en contexte d'accompagnement et d'animation de groupe, ensemble théorique lui aussi examiné dans ce chapitre.

2.1 Cadre d'émergence du dialogue : le groupe de codéveloppement professionnel (GCP) selon Payette et Champagne (2010)

Le GCP découle des théories de l'apprentissage par l'action ou de l'*action learning* proposées par Revans dans les années 1940. Le théoricien postule qu'un apprentissage durable repose sur des expériences vécues par les individus. Payette et Champagne (2010) considèrent que toute pratique professionnelle repose sur des savoirs implicites qui ne sont mis en relief que par une interaction formatrice entre les pairs. Le GCP mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour que ces derniers apprennent à agir, penser et ressentir autrement. Le professionnel

apprend donc de ses propres expériences et de celles des autres, en exerçant une réflexion dialogique sur ses actions, ce qui permet la coconstruction de nouveaux savoirs. Dans le cadre du GCP, ces savoirs s'édifient autour d'une situation présentée par l'un des participants : le client. Les autres participants agissent à titre de consultants. Au fil des rencontres, chacun des participants a la chance d'être tantôt client, tantôt consultant, à tour de rôle.

Une séance de codéveloppement dure en moyenne 90 minutes et comporte sept étapes clairement définies. Lors de l'étape 0, avant la rencontre, le client sélectionne la situation qu'il souhaite aborder et prépare sa présentation en conséquence. À l'aide de l'écriture réflexive requise par cette préparation, le participant-client peut structurer sa pensée. Bibauw et Dufays (2010), précisent que l'écriture réflexive donne lieu à une distanciation de son propre agir professionnel, en dehors des pressions du dialogue avec les pairs qui suivra. Ce processus permet au participant-client d'élaborer, en amont, une réflexion sur la situation qu'il souhaite amener au groupe. C'est également à cette occasion que l'animatrice peut accompagner le participant-client dans le choix de sa situation et l'aider à clarifier ses besoins et objectifs pour la rencontre. Ainsi, cette étape est à la fois interactive et réflexive du fait des échanges entre le participant-client et l'animatrice.

Durant, l'étape 1, d'une durée de cinq à dix minutes, le client expose sa situation au groupe. Il présente son contexte, les enjeux, impacts, personnes impliquées, et actions déjà entreprises. Pendant ce temps, les autres participants (consultants) écoutent attentivement et prennent note des éléments qu'ils estiment pertinents en vue de la prochaine étape au cours de laquelle ils ont la tâche de questionner le client dans le but de favoriser une compréhension partagée de la situation examinée. L'étape 2 est d'une durée approximative de quinze minutes. Trois sphères de questionnement peuvent alors être explorées : le contexte de la situation, la personne ou la situation elle-même. Les modalités de la « consultation » sont établies lors de l'étape 3. Celle-

ci comporte deux volets : dans un premier temps, un ou deux consultants réalisent une synthèse de la situation présentée; dans un deuxième temps, le client énonce une ou des demande(s) précise(s) aux consultants (le mandat). Lors de la période de consultation qu'est l'étape 4, les consultants partagent des pistes de solution ou de réflexions relatives au mandat de consultation du client qui les note. À ce moment, aucun dialogue n'est autorisé entre les consultants ou avec le client. Le client a pour tâche d'accueillir et noter toutes les pistes qui lui sont offertes par les consultants. Ce n'est qu'à l'étape 5 que le client est invité à partager les pistes qu'il a retenues et prévoit mettre en action. C'est finalement lors de l'étape 6 que tous (client, consultants et animatrice) sont libres de partager les apprentissages qu'ils considèrent avoir réalisés lors de cette séance et la manière dont ils comptent les mettre en pratique. Tout au long des étapes, le rôle de l'animateur consiste essentiellement à : 1) clarifier; 2) stimuler; 3) faciliter; et 4) contrôler/organiser (Payette et Champagne, 2010).

Cinq conditions de succès du GCP sont décrites par Payette et Champagne (2010) : la motivation et l'ouverture des participants à l'égard de leur développement professionnel; l'engagement de chacun s'exprimant par l'assiduité, la qualité de la présence, la participation et le respect de la confidentialité; une attitude d'aide et un climat de confiance; la maturité morale et politique se manifestant par une compréhension des jeux de pouvoir et des conflits éthiques; et le choix judicieux des participants, la qualité de l'animation et un contexte organisationnel propice à l'apprentissage.

Le fonctionnement du GCP, de même que les fonctions astreintes à son animatrice, repose sur une dynamique interactive et réflexive. À cet égard, le GCP est un dispositif de formation qui s'aligne avec le modèle d'accompagnement-recherche-formation dans une perspective socioconstructiviste que propose Lafortune (2008a).

2.2 Modèle d'accompagnement-recherche-formation dans une perspective socioconstructiviste de Lafortune (2008a)

Le modèle de Lafortune (2008a) présente une démarche où la formation/animation et la recherche sont étroitement liées à un accompagnement du participant par l'animatrice, afin d'établir des liens entre théorie et pratique; d'assurer dynamisme et engagement de la part des participants; et de conserver des traces de la démarche, à des fins d'analyse et d'ajustement.

Ce modèle d'accompagnement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Il tire ses fondements de la théorie de l'apprentissage de Vygostky (1978) qui souligne l'importance des interactions sociales dans le développement de nouvelles connaissances. L'accompagnement socioconstructiviste vise volontairement à susciter des conflits sociocognitifs dans le but de mener les participants à prendre conscience des valeurs, des croyances, ou des conceptions qui guident leurs actions, et cela, en faisant appel à leurs connaissances antérieures. Des conflits sociocognitifs sont facilités par le partage de significations et la confrontation entre les individus. C'est dans cette dynamique de réflexion, d'interaction et d'échanges, que les personnes accompagnées coconstruisent de nouvelles connaissances et codéveloppent leurs compétences professionnelles respectives (Lafortune, 2008a).

Lafortune (2008a) propose de structurer la démarche d'accompagnement/formation en fonction de plusieurs éléments. D'abord, il importe de planifier la rencontre, notamment : en contactant les participants pour confirmer leur présence; en rédigeant un plan de travail; en anticipant des actions, des réponses ou des questions des participants; en élaborant des fiches de travail ou réflexives; en se préparant individuellement ou en équipe.

Durant la rencontre de groupe, Lafortune (2008a) propose d'accorder une attention particulière à l'accueil des personnes accompagnées afin de mieux connaître leur groupe; de faire dès le départ les mises au point nécessaires; et de transmettre les informations appropriées aux membres. L'auteure propose également de solliciter rapidement les participants en les invitant à réfléchir immédiatement. Cela favorise un meilleur engagement des membres envers le groupe et leur permet de faire sens de la démarche d'accompagnement/formation amorcée. Des fiches réflexives, permettant aux participants de garder des traces de leurs réflexions, peuvent leur être fournies. Enfin, la pratique de la synthèse et de la reformulation par la personne accompagnatrice, ainsi que les interactions entre les participants, sont des éléments dont Lafortune (2008a) a démontré qu'ils favorisent les apprentissages. Certains éléments théoriques avancés par Landry (2007) sont également à considérer durant les rencontres de groupe; elles complètent les propositions énoncées par Lafortune (2008a). En effet, Landry souligne qu'un groupe nouvellement formé connaîtra ce qu'elle appelle des tensions primaires qui se manifestent par un certain malaise de la part des participants. Afin de surmonter ce malaise, Landry (2007) propose de permettre un contact entre les participants, ce qui favorisera le sentiment de sécurité affective chez eux. Également, elle propose d'impliquer les membres dans l'instauration de règles de fonctionnement, ce qui permet une vue d'ensemble de la démarche et offre un cadre de référence en cas de besoin. Ainsi, plus le lien de confiance entre les membres sera consolidé, plus les participants seront portés à approfondir les discussions et les sujets lors des rencontres.

Après la rencontre de groupe, Lafortune (2008a) suggère d'effectuer un retour réflexif sur les apprentissages effectués au cours de la séance. Cela permet aux participants d'établir des liens entre théorie et pratique. Elle propose à la personne accompagnatrice de réaliser une réflexion sur l'action suite à la rencontre, ce qui lui permet de reconnaître ses forces et ses limites; de se questionner sur ses pratiques et façons de faire; et de les remettre en question dans un but d'amélioration continue.

Enfin, Lafortune (2008a) souligne l'importance du modelage, qui signifie pour la personne accompagnatrice de se donner en exemple auprès des personnes accompagnées et de les accompagner comme elle aimerait elle-même être accompagnée. Il s'agit donc d'incarner les pratiques pour lesquelles les participants sont formés, dans le but de leur faire vivre le processus et non seulement leur enseigner une marche à suivre (Lafortune, 2008a; Lafranchise *et al.*, soumis).

L'aspect interactif et la notion de coconstruction de connaissance du modèle d'accompagnement de Lafortune (2008a) impliquent le concept de dialogue, qui est défini dans les paragraphes suivants.

2.3 Dialogue

Le mot dialogue provient des termes Grecs *dia* et *logos* qui signifient « circulation de sens » (Isaacs, 1993; Bohm, 1996). 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 (Isaacs, 1993; Bohm, 1996; Barge et Little, 2002) : 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 collective³, 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). En facilitant la pensée divergente, le dialogue permet de saisir la complexité de problèmes divers en explorant leurs fondements (*Ibid*). Daniel *et al.* (2005) ont démontré qu'il était essentiel au développement de la PCD, c'est ce qui est précisé dans la section suivante.

2.4 Pensée critique dialogique (PCD)

Plusieurs auteurs ont étudié la pensée critique et la définissent différemment selon leur domaine d'activité ou selon l'angle sous lequel ils l'abordent (McPeck, 1981; Kurfiss, 1988; Ennis, 1993; Guilbert, 1990; Boisvert, 1999; Forneris, 2004). Selon McPeck (1981), le penseur critique doit adopter une attitude teintée de scepticisme face à un objet d'étude, c'est-à-dire mettre de côté ses croyances, ses façons de faire et les normes établies.

Pour sa part, Kurfiss (1988) définit la pensée critique de la manière suivante :

an investigation whose purpose is to explore a situation, phenomenon, question, or problem to arrive at a hypothesis or conclusion about it that integrates all available information and that can therefore be convincingly justified (p.20).

Combinant la pensée de McPeck (1981) et celle de Kurfiss (1988), il s'agit donc pour le penseur critique de contempler des hypothèses ou possibilités jusque-là inusitées,

³ Greselle (2007) définit l'intelligence collective comme l'« ensemble des capacités de compréhension, de réflexion, de décision et d'action d'un collectif de travail restreint issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation donnée présente ou à venir complexe. » (p.47)

sans jugement préétabli ou décision précipitée. En outre, puisque les conclusions auxquelles arrive le penseur critique ne peuvent pas toujours être avérées immédiatement, l'individu doit être à même de les justifier par des arguments en démontrant la plausibilité. La pensée critique ne se limite pas à une évaluation ou une appréciation, mais implique une prise de décision vu des critères, normes et règles qui déterminent le champ disciplinaire où elle se déploie, domaine dont le sujet pensant doit maîtriser les connaissances élémentaires.

Ennis (1993) décrit la pensée critique comme « une pensée raisonnable et réflexive orientée sur la décision de ce qu'il convient de croire ou de faire » (traduction libre, p.180). Il énonce 12 capacités et 14 attitudes propres à la pensée critique (Pallascio *et al.*, 2004)⁴. Les valeurs, les émotions et les intérêts occuperaient un rôle important dans la manifestation de la pensée critique et représentent sa dimension affective (Guilbert, 1990).

De manière plus ciblée, dans le domaine de l'éducation, Boisvert (1999) envisage la pensée critique selon trois axes : 1) une stratégie de pensée mobilisant plusieurs opérations coordonnées; 2) une investigation menant à une conclusion justifiée; et 3) un processus impliquant des capacités et des attitudes particulières. Bref, selon lui, le penseur critique se caractérise par des habiletés et attitudes favorisant une prise de décision éclairée.

Dans le champ des soins infirmiers, Forneris (2004) souligne l'importance d'aborder la pensée critique comme un processus qui exige : proactivité; collaboration avec les pairs; et recherche de qualité de la part de l'infirmière. Elle avance également que le penseur critique doit penser de façon systémique en intégrant la pluralité des points

⁴ voir *Annexe A*

de vue dans ses prises de décision. En somme, une prise de décision critique repose sur un dialogue efficace entre les parties.

En ce sens, la PCD est une pensée critique émergeant précisément d'un rapport dialogique entre des individus. Pallascio *et al.* (2004), prenant en compte la diversité des définitions de la pensée critique, décrivent la PCD comme un mécanisme de prise de décision qui se déploie dans l'interaction :

la pensée critique dialogique est un processus d'(é)valuation d'un objet, en coopération avec les pairs, pour éliminer les critères non pertinents dans une visée d'amélioration de l'expérience.

Le terme « coopération » renvoie ici à la notion d'interactions dialogiques. Ultimement, une prise de décision critique a pour objectif d'améliorer les pratiques des participants du groupe. Les auteurs identifient d'ailleurs plusieurs attitudes et habiletés requises dans l'exercice de la PCD :

La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives complexes reliées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités de pensée, à savoir logique, créative, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, c'est-à-dire l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens – dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste (p.6).

La conjugaison de ces quatre modes de pensée (logique, créative, responsable et métacognitive) à des perspectives épistémologiques (égoïsme, relativisme, intersubjectivité) permet de distinguer les mécanismes qui animent une prise de décision critique. Aux yeux des auteurs, et cette recherche-intervention abonde dans le même sens, la manifestation la plus aboutie de la pensée critique se situe dans une perspective épistémologique intersubjective; laquelle pourrait être décrite comme un phénomène de co-création de sens.

Une telle définition de la PCD impose un changement de paradigme : d'une ontologie positiviste, la pensée critique devient intersubjective. Si cette définition s'inscrit dans les écrits sur la pensée critique en tant que stratégie de pensée, d'investigation et d'évaluation d'un objet (Boisvert, 1999; Pallascio *et al.*, 2004), la PCD a pour avantage de mettre en exergue l'importance des interactions entre sujets pensants.

2.4.1 Processus de développement de la PCD selon Daniel *et al.* (2005)

Le modèle de développement de la PCD de Daniel *et al.* (2005), sur lequel s'appuie cette recherche-intervention, est particulièrement pertinent dans le cadre d'études dans le champ de la communication. En effet, il permet de comprendre la pensée critique dans un contexte dialogique et comme un processus dynamique de complexification de la pensée (Forges, 2013). C'est ce modèle qui est décrit dans les paragraphes qui suivent et la grille est présentée à l'annexe B. Les compléments d'information concernant les formes de pensée et les perspectives épistémologiques sont tirés des travaux de Forges (2013), qui s'appuient également sur le modèle de Daniel *et al.* (2005).

La PCD se manifeste sous quatre modes de pensées : 1) logique; 2) créative; 3) responsable; 4) métacognitive. Elle se catégorise aussi selon trois perspectives épistémologiques : 1) égocentrisme; 2) relativisme; 3) intersubjectivité.

La pensée logique est comprise comme la logique formelle et informelle permettant au sujet pensant de passer de ses propres perceptions à des généralisations, ce qui lui permettra finalement de conceptualiser l'objet de sa réflexion. En d'autres termes, c'est ce sur quoi se basent les énoncés du sujet pensant qui révèle le développement d'une pensée logique. Celui-ci s'appuie d'abord sur des jugements; puis, le

participant en vient à exprimer un point de vue basé sur ses expériences; finalement, ses réflexions reposent sur des concepts. Pour sa part, la pensée créative extrapole d'éléments isolés à des relations complexes : « le sujet pensant parvient à dépasser l'exemple personnel pour proposer des transformations dans les perspectives » (Forges, 2013, p.43). Il remet en question les traditions et les préjugés, ce qui lui permet, éventuellement, d'innover. Une pensée responsable, permet au sujet pensant de se détacher de son agir personnel pour analyser celui d'autrui et remettre en question les règles, principes sociaux et codes d'éthique; qu'il soit affectif (empathie) ou cognitif (évaluation), un tel mode de pensée a pour principal but d'atteindre le Bien commun. Finalement, le penseur métacognitif porte un regard scrupuleux sur ses façons de penser et ses croyances, de même que celles de ses pairs de sorte qu'il est 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. La première perspective (égocentrique) se traduit par des énoncés, des opinions et des points de vue basés sur l'expérience personnelle; ce sont des inférences. Le sujet se concentre alors sur l'expression de ses propres idées, sans se soucier d'enrichir les propos d'autrui. La deuxième perspective (relativiste) se caractérise par l'ouverture aux idées des autres, dans un but de compréhension. Si elle implique une volonté de comprendre les autres, elle ne suppose pas d'évaluation de leurs points de vue respectifs. La troisième perspective (intersubjective) se caractérise par la motivation du sujet à construire ses connaissances et ses significations à travers ses interactions (dialogiques) avec les autres.

La section suivante est consacrée à la description des stratégies de communication qui serviront aussi de grille d'analyse, dans le cadre de cette recherche-intervention.

2.5 Stratégies de communication de groupe et en contexte d'accompagnement et d'animation

Dans le cadre de cette recherche-intervention, les stratégies de communication sont considérées comme les types d'énoncés exprimant l'interaction dialogique entre les participants du groupe et entre l'animatrice et les participants. L'étudiante-chercheuse classe ces stratégies en deux grandes familles : 1) les stratégies de communication de groupe; 2) les stratégies de communication en contexte d'accompagnement et d'animation de groupe.

2.5.1 Stratégies de communication de groupe

Cormier (2006) a identifié nombre de stratégies communicationnelles pouvant s'appliquer aux groupes et propose une typologie qui s'avère pertinente, laquelle sera enrichie des apports d'autres auteurs (Vogt *et al.*, 2003; Lafortune, Martin et Doudin, 2004; Lafranchise et Paquet, 2014; Lafranchise et Paquet, 2015; Paquet *et al.*, 2017).

La rétroaction est la première stratégie de communication identifiée par l'étudiante-chercheuse. Elle peut être comprise de deux façons : soit comme une réponse à un message; soit comme une information transmise sur le comportement de quelqu'un d'autre (Wiener, 1985; Cormier, 2006; Paquet *et al.*, 2017). Cormier (2006) utilise le terme anglophone *feedback* pour désigner une réaction (verbale ou non verbale) au comportement de quelqu'un d'autre et en dénombre trois types. Le *feedback* descriptif, s'appuie sur des éléments vérifiables et observables, il décrit des comportements, des événements, des résultats ou des situations. Le *feedback* expérientiel décrit des sentiments, des réactions personnelles de la personne qui donne le feedback. Enfin, le *feedback* inférentiel a lieu lorsque la personne attribue

des causes, des motivations ou des intentions basées sur ses propres croyances, valeurs, attitudes ou émotions à un comportement produit par une personne. Pour sa part, Wiener (1985) désigne la rétroaction comme une information en retour de l'état. Son modèle de la cybernétique étudie l'échange d'information, donc ne prend pas en compte le contenu du message. Ainsi, le modèle de la cybernétique comprend un émetteur (qui envoie de l'information), un récepteur (qui capte l'information) et une boucle de rétroaction (négative ou positive). Dans le cadre de cette recherche-intervention, cette catégorie de stratégie communicationnelle est nommée rétroaction dialogique.

Le questionnement est la deuxième stratégie communicationnelle identifiée par l'étudiante-chercheure. Selon Cormier (2006), le rôle du questionnement est :

d'encourage[r] la personne qui répond à repenser le problème autrement, à prendre en compte des aspects précédemment ignorés, à parfaire sa compréhension et à dégager ses propres conclusions (Cormier, 2006, p.94).

Vogt *et al.* (2003) arguent qu'un questionnement efficace favorise l'amélioration de la qualité de la réflexion, de l'innovation et de l'action et qu'il facilite la création de connaissances au sein des organisations. Lafortune, Martin et Doudin (2004) distinguent, quant à eux, trois types de questions : les questions réflexives, les questions philosophiques et les questions socioconstructivistes. Une question réflexive amène la personne questionnée à réfléchir sur ses pratiques. Les questions philosophiques incitent la personne à s'interroger sur ses idées, ses pensées, ses opinions et celles des autres. Enfin, les questions socioconstructivistes favorisent la création de connaissances en suscitant des conflits sociocognitifs (une idée déjà abordée plus haut).

L'écoute apparaît comme une stratégie de communication importante selon Cormier (2006) parce qu'elle serait la composante qui relie les gens entre eux et :

qu'au point de vue collectif, [elle] déclenche des apprentissages culturels, des prises de conscience, une dynamique nouvelle et elle contribue à donner un sens à la coopération (Cormier, 2006, p.59).

Cette auteure ajoute que l'écoute exige diverses attitudes : présence à soi, tolérance à l'ambiguïté, valorisation des différences, présence et de disponibilité. Afin d'être efficace cependant, l'écoute doit être active, c'est-à-dire qu'elle doit être focalisée sur la pensée de la personne écoutée. Celle-ci se manifeste principalement à travers des techniques de reformulation (pour communiquer la compréhension) et d'encouragement à l'expression (à l'aide de comportements non verbaux, d'une tolérance des silences ou de demandes de précisions, voire de clarification).

2.5.2 Stratégies de communication en contexte d'accompagnement et d'animation de groupe

Le rôle de l'animateur de GCP consiste en quatre fonctions principales (Payette et Champagne, 2010) qui sont reprises ici. La première fonction, la clarification, consiste pour l'animateur « à faire en sorte que la cible soit comprise et partagée par tous » (p.132). La deuxième, la stimulation, vise à stimuler des apprentissages significatifs, individuels et collaboratifs, en reflétant au groupe les meilleures pratiques évoquées par les participants lors des séances. En contexte d'accompagnement, Paquet *et al.* (2017) ont relevé différents types de rétroactions ayant pour but de stimuler la recherche de moyens pour résoudre un problème ainsi que des apprentissages qui favorisent le cheminement professionnel et le développement des compétences, chez la personne accompagnée. La rétroaction peut être descriptive ou constructive, transmise sous forme orale ou écrite, sous la forme d'observations décrites, de questions réflexives ou de réflexions partagées. Ces rétroactions permettent d'obtenir ou de donner des informations, de clarifier un élément ou de susciter la réflexion. Elles peuvent avoir pour effet d'agir sur la

motivation de la personne qui les reçoit, d'aider à la compréhension de susciter des prises de conscience, la réflexion, les remises en question et des recadrages. La troisième, la facilitation, 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. Enfin, la dernière, le contrôle/organisation, constitue différentes actions visant à structurer les rencontres du GCP et l'organisation claire des réflexions sur l'action.

Le rôle de l'animateur-accompagnateur se déploie à travers 12 principales fonctions que cette recherche-intervention a adaptées de Payette et Champagne (2010) : 1) stimulation/encourager la participation de tous; 2) stimulation/questionner; 3) facilitation/créer un climat de confiance; 4) facilitation/recadrer; 5) facilitation/encourager l'expression des émotions; 6) clarification/expliciter; 7) clarification/définir les termes; 8) clarification/s'assurer de la compréhension de tous; 9) clarification/résumés et synthèses; 10) contrôle et organisation/accorder la parole; 11) contrôle et organisation/contenir la participation; 12) contrôle et organisation/respect du processus. Cette recherche-intervention entreprend d'identifier lesquelles de ces stratégies communicationnelles (de groupe, d'accompagnement et d'animation) contribuent le plus à l'émergence de la pensée critique en contexte dialogique.

2.6 Grille d'analyse des stratégies de communication

Les stratégies décrites plus haut sont adaptées et regroupées sous forme de grille d'analyse qui sera utile lors de la classification des énoncés dialogiques. Le tableau 2.1 illustre ces stratégies.

Tableau 2.1 Grille d'analyse des stratégies de communication

Stratégies de communication de groupe	Stratégies de communication en contexte d'accompagnement et d'animation de groupe
• Rétroaction descriptive	• Rétroaction/questionnement
• Rétroaction expérientielle	• Stimulation/questionner (réflexif, philosophique, socioconstructiviste)
• Rétroaction inférentielle	• Stimulation/encourager la participation de tous
• Rétroaction dialogique	• Facilitation/créer un climat de confiance
• Rétroaction par le questionnement	• Facilitation/recadrer
• Questionnement réflexif	• Facilitation/encourager l'expression des émotions
• Questionnement philosophique	• Clarification/expliciter
• Questionnement socioconstructiviste	• Clarification/définir les termes
• Écoute/reformulation	• Clarification/s'assurer de la compréhension de tous
• Écoute/demande de précisions	• Clarification/résumés et synthèses
• Transitions conversationnelles	• Contrôle et organisation/accorder la parole
	• Contrôle et organisation/contenir la participation
	• Contrôle et organisation/respect du processus
	• Rétroaction affirmative descriptive

2.7 Synthèse des concepts

Les concepts abordés dans ce chapitre constituent l'appareil théorique qui sous-tend cette recherche-intervention menée dans le cadre d'un GCP au collège Montmorency. La méthode du GCP selon Payette et Champagne (2010) est utilisée afin de susciter le dialogue entre les participants. Puisque le GCP est un espace dédié à la réflexion et à l'apprentissage entre pairs, il constitue un terreau fertile à l'émergence de la pensée critique en contexte dialogique. C'est avec le modèle d'accompagnement-recherche-formation dans une perspective socioconstructiviste de Lafortune (2007) en tête que

l'étudiante-chercheure a tenté d'orienter les échanges et apprentissages des participants. À partir des écrits d'auteurs clés, la pensée critique dialogique est définie, explicitée et décomposée en quatre types de pensée et trois perspectives épistémologiques. Des stratégies communicationnelles sont également décrites et explicitées. Ces éléments théoriques serviront de première grille d'analyse afin de relever les stratégies communicationnelles les plus susceptibles de faire émerger une pensée critique dialogique entre pairs.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre décrit les fondements méthodologiques sur lesquels s'appuie cette recherche-intervention. Dans un premier temps, les postures ontologique et épistémologique ainsi que la perspective adoptée sont précisées. Ensuite, une définition de la recherche-intervention est présentée et une description du terrain de la recherche est effectuée. Le déroulement du projet dans son ensemble est par la suite détaillé. Le processus de recrutement des participants ainsi que leurs caractéristiques sont dévoilés. Dans un dernier temps, les méthodes de collecte et d'analyse des données sont expliquées et les considérations éthiques sont exposées.

3.1 Posture ontologique, épistémologique et perspective adoptée

L'individualité des participants qui composent un groupe engendre sa singularité. À cet égard, cette recherche-intervention adopte la position ontologique relativiste. Dans le domaine de la communication, Mucchielli et Noy (2005) affirment que « la vérité est à faire et non à découvrir » (p.29), ce qui présuppose que la réalité ne précède pas le vécu du groupe, qu'elle est créée à travers les interactions. Il existerait donc autant de réalités qu'il y a de sujets (Nguyễn-Duy et Luckerhoff, 2006). Il importe de préciser que même si la réalité ne précède pas le vécu du groupe, les construits sociaux sont éventuellement mémorisés et institutionnalisés, comme des faits concrets (Miller, 2004).

Ce rapport entre la réalité et le contexte de la recherche se reflète dans la conception de la source des connaissances : l'épistémologie. Comme le soutient Jonnaert (2002), pour faire sens, les connaissances construites doivent être replacées dans leur contexte. Dans cette optique, la PCD est abordée comme un phénomène de coconstruction de sens, où la communication est au cœur de son développement. La posture épistémologique constructiviste adoptée dans le cadre de cette recherche-intervention suppose la compréhension de la connaissance comme étant construite à partir des expériences vécues par un sujet, dans son environnement et en interaction avec les autres. Par conséquent, selon cette conception, le savoir n'est pas transmissible, il se construit par l'apprenant (Jonnaert, 2002).

Finalement, la perspective retenue dans cette recherche-intervention est celle du socioconstructivisme, « [...] un paradigme épistémologique de la connaissance » (Jonnaert, 2002), qui permet de mieux comprendre comment les connaissances sont construites à travers les interactions (Lafortune, 2008a). Comme affirmé par Lafranchise (2010), cette perspective retient trois concepts développés par Vygotsky (1978); la zone proximale de développement; les interactions au cœur de l'apprentissage; et la dimension émotionnelle. La zone proximale de développement est l'espace entre ce qu'un individu peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir avec de l'aide de quelqu'un de plus expérimenté que lui. Un certain accompagnement s'avère donc essentiel pour soutenir et faciliter les apprentissages. Enfin, la dimension émotionnelle est importante, en ce sens qu'elle est liée à la motivation d'apprendre des individus. Ceci implique alors de prendre en compte la dimension affective des apprenants dans le processus d'accompagnement (Lafortune, 2008a). C'est pourquoi cette recherche-intervention propose l'accompagnement d'individus dans le développement de la PCD, en contexte de GCP. À cet effet, comme explicité dans le chapitre précédent :

[...] dans une perspective socioconstructiviste, l'accompagnement devient une mesure de soutien axé sur la construction de connaissances et le développement de compétences des personnes accompagnées, qui le font en interaction avec leurs pairs (Lafortune, 2008a, p.11).

Cette démarche d'accompagnement, faisant partie du volet intervention de ce projet de recherche, présuppose une mise en relation entre l'étudiante-chercheure et les étudiants en TOPO au Collège Montmorency, dans une visée de transformation de la PCD. Dans cette optique, la recherche-intervention apparaît le type de recherche le plus approprié.

3.2 Recherche-intervention

L'objectif général de cette étude consiste à analyser les stratégies de communication pertinentes qui ont lieu lors des séances de GCP dans la perspective d'un développement de la PCD chez les participants. La stratégie de recherche-intervention semble appropriée dans ce cas, puisque cette recherche vise une transformation de l'objet d'étude (Roche, 2014).

Les méthodes de recherche-intervention entreprennent de décrire, d'expliquer et d'intervenir auprès de l'objet de recherche afin de mieux le comprendre (Krief et Zardet, 2013). Le chercheur transcende son rôle d'observateur en intervenant auprès des participants dans un contexte de formation (Dolbec et Prud'homme, 2009, cité dans Duschene et Leurebourg, 2012). Duchesne et Leurebourg (2012) constatent que :

la [recherche-intervention] permet la mise en relation des acteurs avec la problématique ciblée, au vu et au su du chercheur, afin de dégager des capacités de réponses pratiques et en adéquation avec les dimensions temporelles, environnementales et humaines (Duchesne et Leurebourg, 2012, p.6).

C'est donc dire que chercheurs et praticiens produisent de nouvelles connaissances dans l'interaction et que l'organisation même dans laquelle se trouvent les participants constitue le terrain de recherche (Krief et Zardet, 2013). En somme, la recherche-intervention prend en compte les besoins des acteurs dans le but d'améliorer leurs pratiques : dans le cas présent, le raffinement du jugement professionnel des orthoprothésistes.

Conformément aux principes de la recherche-intervention tels qu'ils ont été explicités par Duschene et Leurebourg (2012), cette étude est réalisée avec les participants et plutôt que sur eux. À cet égard, le GCP est une méthode appropriée du fait qu'elle repose sur des principes dialogiques qui placent les participants et l'étudiante-chercheure dans un rapport symétrique et égalitaire.

3.3 Compétences d'animation et d'accompagnement de l'étudiante-chercheure

Les compétences d'animation et d'accompagnement de l'étudiante-chercheure ont été déterminantes dans ce type de recherche-intervention, puisque que la qualité des interventions de l'animateur influence la qualité des apprentissages chez les participants. En effet, Payette et Champagne (2010) soulignent que l'animateur doit agir à titre d'expert, de facilitateur, de formateur et de modèle. Pour leur part, Lafranchise, Cadec et Paquet (2016) mentionnent l'importance d'adopter une posture d'accompagnement lors de l'animation des GCP. De plus, les 10 années d'expérience de l'étudiante-chercheure dans le domaine de l'orthoprothèse ont certainement contribué à alimenter les réflexions du groupe et lui ont permis d'agir à titre de modèle auprès des étudiants participants. Son expertise en animation de GCP, grâce à son implication dans une équipe de recherche sur le sujet, a assuré une animation et un accompagnement de qualité des participants.

3.4 Terrain de la recherche-intervention

Une entente a été établie entre le département d'orthoprotèse du Collège Montmorency, plus spécifiquement avec un professeur-chercheur et l'étudiante-chercheure. La recherche-intervention s'est donc effectuée en collaboration avec le milieu et s'inscrit dans la continuité des travaux de recherche du professeur-chercheur (Baudry, 2010) relativement au développement de la pensée critique chez les étudiants en TOPO au Collège Montmorency.

3.5 Déroulement du projet

En tout, sept séances de GCP ont été réalisées, s'échelonnant d'octobre 2015 à avril 2016, à raison d'une par mois. Une séance bilan a eu lieu à la fin de la démarche. Les séances de GCP avaient lieu durant une période libre hebdomadaire, d'une durée de trois heures. Cette plage horaire comprenait les temps de dîner et de déplacement des étudiants. Les séances de GCP duraient donc, en moyenne, deux heures afin de laisser le temps aux étudiants de manger et de se déplacer.

Afin de permettre aux étudiants de s'approprier le processus de GCP, l'étudiante-chercheure a choisi de ne pas enregistrer la première séance. Toutes les autres séances, sauf la sixième (problèmes techniques), ont toutefois été enregistrées sur bande audio afin de capter et mettre en relief les stratégies communicationnelles pertinentes et les manifestations de la PCD.

L'écoute des séances de GCP permettait à l'étudiante-chercheure d'autoévaluer ses compétences en animation et en accompagnement. Elle était donc en mesure de

recadrer ses interventions et de se fixer un objectif personnel de développement de compétences avant chaque rencontre.

Dans le but de s'assurer de la disponibilité des participants, chaque séance de GCP était planifiée un mois à l'avance, et ce, à la fin de chaque rencontre. L'étudiante-chercheuse invitait un participant à se porter volontaire pour agir à titre de client. La date convenue était alors confirmée dans un courriel de rappel et l'étudiante-chercheuse prenait contact avec la personne cliente afin de l'accompagner dans la préparation de sa situation.

Lors de cette préparation, l'étudiante-chercheuse invitait le participant-client à l'appeler afin qu'ils puissent ensemble structurer la situation qui serait présentée : cette démarche constitue l'étape 0 de la méthode de GCP. Durant cette rencontre téléphonique, l'étudiante-chercheuse questionnait la personne cliente afin de s'assurer de la clarté et de la pertinence de sa situation. Le tableau 3.1 présente quelques exemples de questions d'accompagnement qui ont servi de canevas à l'étudiante-chercheuse :

Tableau 3.1 Questions de préparation : Étape 0

-
1. En quoi ce sujet est important pour toi?
 2. De quoi le succès aurait l'air pour toi si cette situation était résolue?
 3. Quel est ton sentiment actuel à l'égard de cette situation?
 4. Y a-t-il d'autres personnes autour de toi qui sont concernées par cette situation?
 5. Sur une échelle de 1-10, quelle est ton intention de résoudre cette situation?
 6. Comment cette situation peut-elle aussi servir de sujet d'apprentissage pour les autres?
 7. Quelles sont tes attentes par rapport à la session de codéveloppement et à la contribution de tes pairs?
-

Tiré de Sabourin, N. (2014).

L'étudiante-chercheuse préparait un ordre du jour contenant les informations suivantes : les directives pour la signature des formulaires de consentement et d'engagement à la confidentialité; les éléments à recadrer, les informations liées à la logistique des rencontres.

Chacune des séances s'amorçait par la transmission des informations pertinentes au bon déroulement de la recherche, par exemple : les règles de fonctionnement du GCP; les techniques de formulation de questions; les observations de l'animatrice; les informations concernant la logistique. Cette période servant d'heure de lunch pour les étudiants, un moment de discussion était prévu en début de chaque rencontre, leur permettant ainsi de se poser avant de se mettre dans l'esprit de la séance. Chaque séance se terminait par la complétion de fiches réflexives dans le but d'aider les étudiants à réfléchir sur leur pratique et sur les apprentissages réalisés lors de la séance.

3.6 Recrutement et profil des participants

Le recrutement des participants a été facilité par la réalisation de deux séances d'information auprès de groupes ciblés, soit les étudiants de deuxième et de troisième année du programme. Une première rencontre s'est déroulée le 15 septembre 2015 auprès de la cohorte de troisième année. Puis, une deuxième séance s'est tenue le 24 septembre 2015 auprès des étudiants de deuxième année. Le projet a donc été présenté à une quarantaine de participants potentiels. Sur ce nombre, sept personnes comportant le profil recherché se sont portées volontaires pour participer à la recherche. Les critères de sélection étaient les suivants :

- être un étudiant de deuxième ou troisième année inscrit au programme de TOPO à la session d'automne 2015;
- les étudiants participants pouvaient être des femmes ou des hommes. Le nombre ou l'âge relié à chacun des sexes n'étaient pas une exigence dans le cadre de cette recherche-intervention;
- tous les étudiants participants devaient être volontaires;
- les étudiants participants devaient être disposés à participer à une rencontre de GCP d'une durée de trois heures, à raison d'une fois par mois, s'étendant de septembre 2015 à avril 2016;
- les étudiants participants devaient avoir comme objectif leur développement professionnel;
- les étudiants participants devaient accepter de se faire enregistrer lors des séances de GCP, à des fins d'analyse des données.

Le groupe de codéveloppement était donc composé de sept étudiants (P1 à P7), d'un professeur-chercheur (A2) et de l'étudiante-chercheuse (A1). Cette dernière agissait à titre d'animatrice principale lors des séances de GCP et le professeur-chercheur a été recruté à titre de collaborateur et expert de la pensée critique. Enseignant au département de TOPO, il était la personne ressource de l'étudiante-chercheuse et lui a permis de présenter le projet dans sa classe.

Le tableau 3.2 présente le profil des participants à la recherche et exclut le professeur-chercheur et l'étudiante-chercheuse. Parmi les participants, nous retrouvions quatre hommes et trois femmes. Cinq des participants étudiaient en troisième année et deux étudiants en deuxième année. La moyenne d'âge des participants était de 28 ans. Il importe de noter que trois des participants faisaient partie du même cercle d'amis.

Tableau 3.2 Profil des participants

	Âge	Genre	Année de formation
Participant 1	23	Homme	3e
Participant 2	23	Femme	3e
Participant 3	25	Homme	3e
Participant 4	25	Homme	3e
Participant 5	38	Femme	2e
Participant 6	26	Homme	3e
Participant 7	39	Femme	2e

3.7 Communication avec les participants

L'étudiante-chercheure a pris soin de consulter les participants afin de connaître la meilleure méthode de communication à adopter. Le courriel s'est avéré la méthode la plus efficace pour tous. À l'intérieur de ces courriels, peu d'interactions ont eu lieu entre les participants eux-mêmes. Les échanges s'effectuaient plutôt entre l'étudiante-chercheure et les participants et ils n'ont servi qu'à transmettre et échanger des informations concernant les rencontres à venir ainsi qu'à effectuer des rappels.

3.8 Méthodes et instruments de collecte de données

Plusieurs méthodes et instruments ont été utilisés pour réaliser la cueillette des données dans le cadre de cette recherche-intervention. Les méthodes comprennent : les entretiens d'accompagnement par le GCP; un entretien semi-dirigé de groupe à la

fin de la démarche (séance bilan); l'écriture réflexive; l'enquête par questionnaire. Les instruments comportent : l'enregistrement et les transcriptions des séances de GCP et de la séance bilan; des fiches réflexives; le journal de bord de l'étudiante-chercheure; et un canevas d'entretien semi-dirigé pour la séance bilan. Cette variété de méthodes et d'instruments permet la triangulation des données lors de leur analyse (Lafranchise, 2010). Les lignes qui suivent décrivent chaque méthode et instrument.

3.8.1 Enregistrement audio et transcription des rencontres

Toutes les rencontres de GCP (à l'exception de la première et de l'avant-dernière) ont été enregistrées sur bande audio, et ce, afin de capter les énoncés dialogiques ayant eu lieu. Ces bandes audio ont également servi à l'étudiante-chercheure à réfléchir sur sa pratique d'animation et d'accompagnement, en vue de l'ajuster et ainsi favoriser l'atteinte des objectifs poursuivis.

Afin de faciliter l'analyse des données qualitatives recueillies par ces enregistrements, ces derniers ont été transcrits dans un document *Word*. Les données contenues dans les transcriptions ont permis à l'étudiante-chercheure de prendre en compte les échanges et les réflexions groupales (Lafranchise, 2010).

3.8.2 Fiches réflexives

Des fiches réflexives (voir *Appendice A*) ont été fournies aux participants au début de chaque rencontre de GCP. Celles-ci leur ont permis de garder des traces de leurs réflexions et de leurs idées. Les thèmes abordés dans ces fiches concernaient : les

objectifs de groupe et individuels; les apprentissages réalisés au cours de la séance de GCP; le cheminement au regard des objectifs poursuivis; leur perception quant aux manifestations de la PCD et aux stratégies de communication ayant contribué; une réflexion sur la séance de GCP.

3.8.3 Entrevue semi-dirigée de groupe (séance bilan)

Une entrevue semi-dirigée de groupe (*voir Appendice B*) d'une durée moyenne de 90 minutes a été réalisée et captée sur bande audio. Elle a été enregistrée de la même manière que les séances de GCP et elle a permis de recueillir les impacts perçus par les étudiants suite à leur participation.

3.8.4 Journal de bord de l'étudiante-chercheure

Enfin, l'étudiante-chercheure a consigné quelques observations et réflexions dans un journal de bord afin de conserver des traces du processus de recherche-intervention. Ces notes ont servi à décrire le contexte de chaque rencontre de GCP, et ce, dans le but de mieux comprendre et interpréter les résultats de recherche.

3.9 Méthode d'analyse des données

Les séances de GCP et la séance bilan ont été analysées sans l'aide de logiciel et inspirée de la méthode d'analyse de contenu proposée par L'écuyer (1990). Elle a été réalisée de façon objectivée et méthodique, c'est-à-dire qu'elle a été « conduite à

partir de règles explicitement formulées » (p.10). L'analyse a tenu compte de tous les instruments utilisés lors de la collecte de données et présente des données quantitatives et qualitatives. La portion quantitative se traduit par un nombre absolu (n) et un pourcentage (%) de segments pour chaque catégorie (stratégies communicationnelles et modes de PCD), ce qui indique le poids que représente chacune d'elles.

Un premier codage, basé sur la grille d'analyse de Daniel *et al.* (2005) a été réalisé sur l'ensemble des transcriptions des séances de GCP et a permis de classer les énoncés associés aux manifestations de la PCD. Un deuxième codage, s'appuyant sur la grille d'analyse des stratégies de communication présentée au chapitre 2 (tableau 2.1), a permis de classer les énoncés pertinents. Enfin, un recoupement a été réalisé entre les énoncés des deux typologies. Cet exercice a également permis de réviser le premier codage et d'effectuer des changements lorsque requis. De plus, un exercice de cocodage, tel que le proposent Miles et Huberman (2003), a été réalisé, avec la directrice de recherche, en vue de préciser les codes.

En ce qui a trait à l'analyse de la question sur la fiche réflexive, les données ont été compilées telles qu'elles se présentaient, selon les catégories préétablies.

Pour l'analyse de la séance bilan, les segments pertinents qui relevaient des impacts de la participation ont été retenus. Les autres ont été classés dans la catégorie « Autre ».

3.10 Critères de rigueur et de scientificité

Certains critères de rigueur et de scientificité associés à la recherche qualitative (Guba, 1981) ont été pris en compte dans cette recherche. Selon l'auteur, il importe en recherche qualitative de s'assurer de la validité interne des résultats. Cela signifie que le chercheur doit se donner des moyens de vérifier si ses observations sont représentatives de la réalité. À cet effet, l'étudiante-chercheuse a recouru à la technique de triangulation des données à l'aide de diverses méthodes et différents instruments de collecte de données. De plus, son engagement durant une année scolaire complète (de septembre 2015 à avril 2016) aura certainement favorisé cette validité interne.

Pour favoriser la crédibilité de cette recherche-intervention, l'étudiante-chercheuse a également pris soin d'effectuer un exercice de double codage avec sa directrice de recherche. Ainsi, elles se sont assurées d'une interprétation partagée du classement des données.

Enfin, Savoie-Zjac (2000) avance, en parlant de l'équilibre, que le chercheur doit prendre en compte les points de vue de tous les participants. Les instruments de collecte utilisés dans cette recherche-intervention ont permis d'interroger tous les participants : que ce soit par les fiches réflexives ou à travers la rencontre bilan.

3.11 Considérations éthiques

Une première demande d'approbation éthique a été produite et approuvée par l'Université du Québec à Montréal. Le certificat numéro 509 (*voir Appendice C*) a été

émis à cet effet le 25 septembre 2015. Une deuxième demande a été réalisée auprès du Collège Montmorency et a été approuvée le 1^{er} octobre 2015. Le certificat portant le numéro CER-2015-007P a été émis (*voir Appendice D*). Un formulaire de consentement éclairé (*voir Appendice E*) comprenant un résumé de la recherche a été fourni aux étudiants ayant volontairement accepté de participer et au professeur-chercheur. Les informations reliées à ce formulaire ont également été transmises oralement lors de la première séance de GCP. Les objectifs, bénéfices et risques ont clairement été évoqués ainsi que les instruments de collecte de données et les aspects liés à la confidentialité au sein du GCP. À cet effet, chaque participant a signé un formulaire d'engagement à la confidentialité (*voir Appendice F*). L'étudiante-chercheuse a rappelé que chaque participant était libre de quitter la recherche sans obligation de justification et sans préavis.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche-intervention sont présentés en quatre temps. Dans un premier temps, un retour sur la stratégie d'intervention adoptée lors de chaque séance est effectué. D'abord, le déroulement et le contenu des rencontres de GCP sont détaillés en vue d'atteindre le premier objectif de cette recherche-intervention. Les énoncés dialogiques pertinents sont ensuite classifiés selon deux typologies : celle des stratégies de communication et celle de la PCD. Cette classification est utile afin de répondre aux deuxième et troisième objectifs, soit : analyser les stratégies de communication se manifestant à travers le dialogue dans le contexte spécifique du GCP; et analyser les manifestations de la PCD en lien avec ces stratégies de communication.

Dans un deuxième temps, ces deux typologies sont recoupées afin de faire ressortir les liens qui unissent les stratégies communicationnelles aux manifestations de PCD. À terme, lors de l'analyse, ceci permettra d'identifier les stratégies les plus à même de susciter une pensée critique dialogique en contexte de GCP, ce qui constitue le troisième objectif de cette recherche-intervention.

Dans un troisième temps, la perception des participants face à l'émergence de leur propre PCD est présentée. Ces données sont recensées à l'aide de fiches réflexives. Au final, elles ont une fonction de triangulation avec les autres données recueillies.

Dans un quatrième et dernier temps, l'expérience des participants est analysée de façon descriptive en s'appuyant sur la transcription de la séance bilan en vue d'en faire ressortir les impacts qu'ils perçoivent de leur participation (chapitre 5).

4.1 Retour sur la stratégie d'intervention

Le récit de chaque séance s'énonce selon les trois modalités suivantes : la mise en contexte de la séance; la description de l'intervention avant, pendant et après l'action; la classification des énoncés selon les deux typologies (processus de communication et PCD). Les données ont été cueillies à l'aide des fiches réflexives, du journal de bord de l'étudiante-chercheure et des enregistrements des séances de GCP.

La classification repose sur les transcriptions des cinq séances de GCP et a mené à l'identification de 670 segments pertinents relatifs aux manifestations de PCD, sur un total de 1028. Seuls les énoncés des étudiants-participants ont été retenus lors de la classification selon la typologie de la PCD. Les extraits provenant du professeur-chercheur et de l'étudiante-chercheure n'ont pas été pris en compte puisque leur pensée critique ne constitue pas l'objet de ce mémoire. Ceux-ci sont néanmoins pris en compte lors de la classification des énoncés selon la typologie des stratégies communicationnelles, car elles sont susceptibles d'avoir influencé les manifestations de la PCD, chez les participants. Aussi il importe de souligner que les interactions ayant eu lieu lors des de la séance d'information et de la première séance n'ont pas été enregistrées, et donc aucune donnée relative à la PCD n'a été collectée à ces moments.

4.1.1 Séances d'information et recrutement des participants

L'étudiante-chercheure, en collaboration avec le professeur-chercheur du Collège Montmorency, avait, au départ, planifié une séance d'information d'une durée de

deux heures⁵ auprès de la cohorte de troisième année en orthoprothèse. C'est à cette occasion que le recrutement des participants a débuté. La séance comportait une première partie où de l'information était transmise et une deuxième dans laquelle était prévue une expérimentation du GCP. Elle a eu lieu le 15 septembre 2015 et avait d'abord pour but d'expliquer les objectifs, les modalités, les conditions et les implications de la recherche-intervention. De plus, elle allait permettre d'initier les participants aux bénéfices d'une séance de GCP.

Pour faciliter le recrutement d'étudiants volontaires, le professeur-chercheur avait présélectionné certains étudiants à qui un courriel de sollicitation a été transmis. Cependant, aucun n'a donné suite à cette demande. En conséquence, l'activité de GCP n'a pas eu lieu et la séance d'information a été écourtée; elle n'a duré que trente minutes. Lors de cette rencontre d'information, aucun étudiant n'a manifesté le désir de participer à la recherche-intervention.

Ce n'est que plus tard dans la journée que trois étudiants ont manifesté leur intérêt par courriel. Pour compléter le groupe, une autre séance d'information a été planifiée et réalisée le 24 septembre 2015, auprès de la cohorte d'étudiants de deuxième année. L'étudiante-chercheuse a de nouveau énoncé les objectifs, les modalités, les conditions et implication de la recherche-intervention. Durant ces quinze minutes, elle a aussi expliqué aux étudiants les avantages et les retombées possibles de la recherche-intervention, en général et de leur participation aux séances de GCP. Au terme de cette rencontre, trois étudiants supplémentaires ont été recrutés. Suite à ces deux rencontres, de façon informelle, un autre étudiant a demandé à prendre part au projet, portant le total de participants au nombre de sept.

⁵ Voir le plan à l'Appendice G

Suite au recrutement des participants, l'étudiante-chercheure a communiqué avec eux par courriel afin de déterminer le meilleur moment pour la tenue des rencontres et de convenir d'une date pour la première séance de GCP. Le mardi midi, pour une période de trois heures, aucun cours n'est dispensé au Collège Montmorency. Ce créneau s'est donc avéré idéal pour la tenue des rencontres et a été adopté à l'unanimité.

Ces événements ont mené l'étudiante-chercheure à se questionner sur ce qui pourrait contribuer à susciter et maintenir l'engagement des participants difficilement recrutés. Dans son journal de bord, elle a consigné plusieurs hypothèses sur certaines stratégies à même d'assurer l'adhésion des participants :

Je dois m'assurer de consolider le lien avec les participants en leur expliquant clairement ce qu'est le projet, en m'assurant de les accompagner adéquatement tout au long de la démarche. Je dois m'assurer de bien mettre en évidence les réussites pour eux au cours du projet afin qu'ils voient les effets positifs de leur participation. (A1, journal réflexif 1)

Cet extrait démontre l'intention de l'étudiante-chercheure de susciter l'engagement par l'établissement d'un lien de confiance avec les participants. Il met aussi en lumière sa conscience de l'importance d'offrir un accompagnement adéquat et des bénéfices perçus (effets positifs) pour maintenir l'engagement. La croyance de l'étudiante-chercheure était que si leur participation était porteuse de sens pour eux, cela les inciterait à demeurer dans le groupe tout au long de la recherche.

Dans cette perspective et suite à ces observations, l'étudiante-chercheure et sa directrice se sont rencontrées avant la première séance afin de déterminer des stratégies pour créer ce climat de confiance. À cet effet, elles ont discuté de l'importance de prendre soin de la dimension affective du groupe, notamment en offrant le « lunch » aux participants lors de la première séance, en rassurant les participants au sujet de la méthode de GCP, en leur donnant des trucs pour garder

leurs idées en les écrivant, en renforçant la pertinence de leurs interventions, et en faisant montre de déférence à leur égard.

4.1.2 Première séance

La première séance a lieu le 20 octobre 2015. L'étudiante-chercheure et sa directrice ont convenu de ne pas enregistrer cette séance, puisque les participants n'étaient pas encore pleinement informés des implications de leur participation. Tous les participants sont présents, en plus du professeur-chercheur du collège et de la directrice de recherche de l'étudiante-chercheure, à titre de superviseure et dans le but de donner, par la suite, à l'étudiante-chercheure, une rétroaction dans une intention de développement des compétences en animation et en accompagnement.

L'étudiante-chercheure explique les objectifs de la recherche et transmet aux participants des formulaires de consentement éclairé. Tous ont accepté de participer à la recherche-intervention.

Dans le but d'établir une ambiance conviviale et conformément aux stratégies convenues plus tôt, le lunch est offert aux participants et chacun a l'occasion de se présenter. Le repas se déroule dans une atmosphère détendue teintée d'humour et propice à la conversation. L'extrait suivant, noté dans le journal de bord de l'étudiante-chercheure, témoigne du climat qui règne lors de cette première séance :

Les participants ont mentionné leur satisfaction face à la séance. Je me suis sentie à l'aise dans mon animation. L'atmosphère était détendue, l'humour était présent durant la rencontre. (A1, journal de réflexion #2)

Après le lunch, l'étudiante-chercheure demande un volontaire enclin à endosser le statut de client pour cette séance. L'un d'eux (P6) accepte. L'étudiante-chercheure lui

laisse d'abord cinq minutes pour structurer la présentation de la situation qu'il souhaite aborder avec le groupe; celle-ci porte sur ses inquiétudes relatives au travail en équipe. Incertain de la performance de ses collègues, il s'inquiète de sa propre capacité à travailler avec eux.

Dans le but d'être un modèle pour les participants, l'étudiante-chercheure fait preuve d'écoute en reformulant leurs propos, en acceptant les silences et en demandant des précisions au besoin. Face aux propos des participants, elle évite de porter des jugements stériles et favorise des interventions constructives empreintes de respect et d'ouverture. De plus, elle s'efforce de poser des questions réflexives encourageant l'introspection des membres du groupe.

Le groupe convient que dorénavant le client et la date pour la rencontre suivante seraient déterminés à la fin de chaque séance. Dans ce cas, un autre participant (P4) se porte volontaire pour être le client lors de la rencontre subséquente.

4.1.3 Deuxième séance

La deuxième séance dure 90 minutes et a lieu le 10 novembre 2015. Tous les participants sont présents, ainsi que le professeur-chercheur. En vue de la séance, l'étudiante-chercheure s'est fixé l'objectif personnel de formuler des questions réflexives afin d'encourager les étudiants à exercer des modes de pensée logique et métacognitive dans une perspective intersubjective. Lors de l'étape 1, le participant-client (P4) évoque son manque de confiance et d'assurance lors des interventions avec les patients de la clinique-école; cet extrait en est représentatif :

Je réponds seulement vaguement aux questions et on dirait que ce n'est jamais assez. Le client reste semi satisfait et soit le prof est obligé de rajouter de

l'information que je connaissais déjà à la base et que j'avais oubliée. J'ai l'impression de perdre de la crédibilité. (P4, séance 2)

Par la suite, à l'étape 2, l'animatrice pose la question réflexive suivante à P4 avec l'objectif de l'amener à s'interroger sur ses croyances face à cette situation et à les dépasser en appuyant sa réflexion sur des faits : « J'aurais une question : qu'est-ce qui te fait croire que le client est semi-satisfait, pour reprendre tes termes? » (A1, séance 2). Question à laquelle P4 répond : « Euh...la gestuelle ou sa manière de...je ne sais pas...c'est peut-être seulement une intuition! » (P4, séance 2). P4 a d'abord hésité avant de répondre, mais après avoir tenté de nommer des faits observables, il a remarqué que son affirmation était fondée sur une intuition.

Après la séance, l'étudiante-chercheuse constate une superficialité lors de la période de clarification de la situation du client, ce qu'elle note dans son journal de bord : « Il y avait moins de profondeur dans les questionnements. Nous sommes restés en surface. » (A1, Journal réflexif #3)

Grâce à cette observation, l'étudiante-chercheuse se donne comme prochain objectif d'inciter les participants à reformuler lorsqu'ils proposeront des questions fermées ou trop élémentaires lors de la troisième séance.

4.1.3.1 Classification des énoncés dialogiques selon la grille des stratégies de communication - séance 2

Afin de bien comprendre les tableaux qui suivent, il convient de préciser que les participants sont représentés par la lettre P suivie du numéro qui leur a été attribué (1 à 7). Les résultats apparaissent selon leur valeur absolue (n) et selon le pourcentage (%) qu'elles représentent par rapport au total des segments relevés.

Le tableau 4.1 expose les résultats dérivés de la classification des énoncés dialogiques recensés lors de la deuxième séance. Un total de 183 segments a été retenu. Ces énoncés sont classés au regard de cinq grandes catégories : animation, transitions conversationnelles, questionnement, rétroaction et écoute. Chacune d'entre elles se subdivise de façon particulière en sous-catégories.

Parmi les processus d'animation ($n = 71$; 39 %), deux fonctions se distinguent par leur prévalence : « stimulation/encouragement de la participation de tous » ($n = 28$; 15 %); « stimulation/questionnement réflexif » ($n = 21$; 11 %). La première a pour principal but de favoriser les échanges entre les participants, comme le démontre l'exemple suivant : « Est-ce que quelqu'un d'autre aimerait poser une question? P1, tu as une autre question? » (A1, séance 2). La deuxième fonction a pour objectif de susciter une réflexion chez l'individu dans l'espoir d'amener un changement critique de perception, réflexion qui en l'occurrence porte sur les comportements associés à la pratique d'orthoprothésiste. L'extrait suivant le démontre : « Est-ce qu'il y a quelque chose de nouveau depuis la dernière fois, est-ce qu'il y a eu des réflexions? » (A1, séance 2).

S'ensuivent une série de fonctions de moindre prévalence : « contrôle et organisation/accorder la parole » ($n = 9$; 5 %); « clarification/expliquer » ($n = 5$, 3 %); « stimulation/questionnement philosophique » ($n = 3$, 2 %); « clarification/résumés et synthèses » ($n = 2$, 1 %); « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 1$, 1 %); et « facilitation/recadrer » ($n = 1$, 1 %).

Une stratégie de communication de groupe a émergé lors de l'analyse des transcriptions : il s'agit des transitions conversationnelles. Elles désignent tous les moments où la parole passe d'un participant à un autre. Cette catégorie arrive en deuxième position ($n = 44$; 24 %).

Le questionnaire représente 37 segments (20 %), dont 34 (19 %) sont de nature réflexive. Par exemple, dans l'extrait suivant, P2 pose une question réflexive à P4 qui a évoqué son insécurité en clinique-école :

Moi j'aurais une question : Comment te sens-tu avant, pendant et après? Est-ce que tu ressens toujours le même sentiment? Est-ce qu'il y a des différences?
(P2, séance 2)

Ici, P2 incite P4 à porter une réflexion sur ses ressentis face à ses interventions en clinique-école. Les questionnements socioconstructiviste ($n = 2$; 1 %) et philosophique ($n = 1$; 1 %) sont représentativement négligeables.

La quatrième grande catégorie, la rétroaction ($n = 28$; 15 %) s'est manifestée essentiellement sous forme dialogique ($n = 28$; 15 %). Un exemple de la rétroaction dialogique est amené. Ici, P4 répond à une question posée par un consultant :

Oui. Chaque fois que j'ai besoin de clarifier quelque chose, il faut vraiment que j'aie l'approbation de chaque élément que je dis, chaque élément que je fais.
(P4, séance 2)

Trois segments sont associés à l'écoute (2 %) et celle-ci s'est manifestée par des demandes de précision.

Tableau 4.1 Stratégies communicationnelles - séance 2

Séance 2		
Catégorie	n	n %
Animation	71	39 %
Stimulation/encourager la participation de tous	28	15 %
Stimulation/questionnement réflexif	21	11 %
Contrôle et organisation/accorder la parole	9	5 %
Clarification/expliquer	5	3 %
Stimulation/questionnement philosophique	3	2 %
Clarification/résumés et synthèses	2	1 %
Contrôle et organisation/contenir la participation	1	1 %
Contrôle et organisation/respect du processus	1	1 %
Facilitation/recadrer	1	1 %
Clarification/définir les termes	-	-
Clarification/s'assurer de la compréhension de tous	-	-
Facilitation/climat de confiance	-	-
Facilitation/encourager l'expression des émotions	-	-
Stimulation/questionnement socioconstructiviste	-	-
Transitions conversationnelles	44	24 %
Questionnement	37	20 %
Réflexif	34	19 %
Socioconstructiviste	2	1 %
Philosophique	1	1 %
Rétroaction	28	15 %
Dialogique	28	15 %
Inférentielle	-	-
Descriptive	-	-
Expérientielle	-	-
Écoute	3	2 %
Demande de précision	3	2 %
Reformulation	-	-
Total	183	100 %

4.1.3.2 Manifestations de la pensée critique dialogique - séance 2

L'analyse des manifestations de la PCD a permis de relever deux types de manifestations : les intentions de manifestation et les manifestations concrètes. Les

tableaux qui suivent ne distingueront pas ces types de manifestations, mais des exemples seront fournis au fil des descriptions de ces tableaux lorsque des segments pertinents auront été notés. Le tableau 4.2 regroupe les résultats associés aux manifestations de la pensée critique. P1 est le participant qui a manifesté le plus grand nombre d'énoncés de pensée critique ($n = 56$; 31 %). Il est suivi de P4 ($n = 50$; 27 %), de P5 ($n = 27$; 15 %), de P6 ($n = 17$; 9 %) et de P7 ($n = 15$; 8 %). Enfin, P2 et P3 se sont exprimés de manière critique à 10 (5 %) et 8 (4 %) reprises.

Le mode de PCD le plus prévalent durant cette séance est la pensée responsable égocentrique ($n = 46$; 25 %). P4 est celui qui en a manifesté le plus ($n = 37$; 20 %). La pensée responsable constitue une réponse associée à un comportement personnel. P4, par exemple, en fait montre :

Donc, je manque de confiance en mes capacités, j'ai de la difficulté à exprimer verbalement mes connaissances, ce qui donne lieu à des explications de surface qui répondent vaguement aux interrogations du client. (P4, séance 2)

Dans cet extrait, P4 remet ses compétences en question lorsqu'il relate la façon dont il agit auprès de ses patients. Il est à même d'analyser son propre comportement.

S'ensuit la pensée responsable relativiste ($n = 38$; 21 %) et c'est P1 qui en a le plus fait preuve ($n = 14$; 8 %). Ce mode de PCD constitue la réponse à un comportement particulier d'un pair et il se manifeste par une tentative de compréhension de l'autre, comme l'extrait suivant le démontre : « C'est quoi les sphères [dans lesquelles tu es perfectionniste] » (P1-Séance 2)? Par cette question, P1 tente de mieux comprendre dans quelles situations le comportement (perfectionniste) de P4 se manifeste.

La troisième position appartient à la pensée logique égocentrique ($n = 30$; 16 %). P1 se démarque des autres participants en manifestant 16 segments (9 %). La pensée logique égocentrique se traduit par des énoncés basés sur des croyances non

justifiées. Par exemple, dans l'extrait suivant, P1 s'appuie sur sa propre expérience pour prodiguer un conseil à P4 :

En parlant, ça me déstresse et la personne ne se pose pas de questions sur ce que tu es en train de faire. Si elle a des questions, ça établit l'ordre de ton évaluation. Mais fais attention de pas trop parler...moi ça m'arrive. (P1-Séance 2)

La pensée logique relativiste ($n = 27$; 14 %) occupe la quatrième place. Plus de la moitié de ces segments a été manifestée par P1 ($n = 8$; 4 %). Ce mode de PCD suppose des énoncés basés sur une généralisation issue d'un raisonnement perceptuel et se traduit par des justifications incomplètes et concrètes comme le démontre l'extrait suivant :

C'est toujours très intéressant, c'est un sujet assez sensible parce qu'il atteint pas mal tout le monde, que ça paraisse ou non. (P1-Séance 2)

Dans cet extrait, P1 généralise en affirmant que le sujet présenté concerne tout le monde. Un segment a été relevé quant à l'intention de manifester de la pensée créative intersubjective et démontre la volonté de P4 à obtenir plusieurs points de vue :

Seulement me dire votre vision de ça. Peut-être voir un autre aspect que moi je ne vois pas en ce moment et dire des pistes de solutions, des trucs qui pourraient régler ma situation. Même un livre! (P4, séance 2)

Tableau 4.2 Manifestations de la pensée critique dialogique pour chaque participant - séance 2

		Séance 2															
		P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		Total	
Mode de PCD		n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %
Logique égocentrisme		16	9 %	-	-	4	2 %	-	-	4	2 %	3	2 %	3	2 %	30	16 %
Logique relativisme		8	4 %	4	2 %	3	2 %	4	2 %	4	2 %	4	2 %	-	-	27	14 %
Logique intersubjectivité		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total logique		24	13 %	4	2 %	7	4 %	4	2 %	8	4 %	7	4 %	3	2 %	57	31 %
Créative égocentrisme		7	4 %	-	-	-	-	-	-	4	2 %	-	-	-	-	11	6 %
Créative relativisme		2	1 %	4	2 %	1	1 %	2	1 %	-	-	1	1 %	-	-	10	5 %
Créative intersubjectivité		-	-	1	1 %	-	-	3	2 %	1	1 %	-	-	-	-	5	3 %
Total créative		9	5 %	5	3 %	1	1 %	5	3 %	5	3 %	1	1 %	-	-	26	14 %
Responsable égocentrisme		4	2 %	-	-	-	-	37	20 %	-	-	1	1 %	4	2 %	46	25 %
Responsable relativisme		14	8 %	-	-	-	-	2	1 %	12	7 %	3	2 %	7	4 %	38	21 %
Responsable intersubjectivité		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	- %
Total responsable		18	10 %	-	-	-	-	39	21 %	12	7 %	4	2 %	11	6 %	84	46 %
Métacognitive égocentrisme		-	-	-	-	-	-	2	1 %	-	-	-	-	-	-	2	1 %
Métacognitive relativisme		1	1 %	-	-	-	-	-	-	1	1 %	5	3 %	-	-	7	4 %
Métacognitive intersubjectivité		4	2 %	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %	-	-	1	1 %	7	4 %
Total métacognitive		5	3 %	1	1 %	-	-	2	1 %	2	1 %	5	3 %	1	1 %	16	9 %
Total PCD		56	31 %	10	5 %	8	4 %	50	27 %	27	15 %	17	9 %	15	8 %	183	100 %

Total égocentrisme		27	15 %	-	-	4	2 %	39	21 %	8	4 %	4	2 %	7	4 %	88	48 %
Total relativisme		25	14 %	8	4 %	4	2 %	8	4 %	17	9 %	13	7 %	7	4 %	81	44 %
Total intersubjectivité		4	2 %	2	1 %	-	-	3	2 %	2	1 %	-	-	1	1 %	14	8 %

4.1.4 Troisième séance

La troisième séance dure 60 minutes et a lieu le 8 décembre 2015. Tous les participants sont présents ainsi que le professeur-chercheur. L'animatrice, le lecteur s'en souviendra, s'est fixé comme objectif de recadrer les étudiants qui poseraient des questions fermées. P2 agit à titre de cliente et présente une situation concernant le développement des habiletés communicationnelles.

Durant cette séance et s'appuyant sur les conditions de succès du GCP décrites au chapitre 2, l'animatrice entreprend d'instaurer des règles de fonctionnement de groupe. En raison du manque de temps, elle propose d'emblée les thématiques et suggère de tenir une discussion à leur sujet. Aucun participant n'a démontré son désaccord. Ces règles concernent les valeurs partagées de respect; le non-jugement; la confidentialité; les droits de parole; et la libre expression des idées. Elles ont pour but de contribuer à la richesse et au bon fonctionnement des échanges entre les membres du groupe, ce qui favorise le climat de confiance. L'extrait suivant, du professeur-chercheur, en atteste :

Et une des choses que j'aime beaucoup, ça fait deux fois que je participe, c'est d'avoir la possibilité, le désir, le plaisir d'aider sans jugement. Je trouve ça extraordinaire. On entre quand même dans l'intimité de quelqu'un et on le fait sans intention, sans arrière-pensée, on partage du mieux qu'on peut, c'est pris comme c'est pris, mais c'est fait avec honnêteté autant de la part de la personne qui amène sa problématique que de ceux qui tentent d'y répondre et d'aider. (A2, séance 3)

Lors de cette rencontre, l'engagement des participants est avéré, comme le mentionnent deux d'entre eux. Le premier (P7) évoque son engagement et met en exergue l'aspect volontaire de la participation et l'investissement personnel qu'elle requiert. Le deuxième (P6) s'exprime sur son engagement envers les autres membres

du groupe et reconnaît en retirer un bénéfice personnel. Les extraits suivants en font l'exemple :

Mais on a accepté, c'est notre volonté de venir. On sait qu'on va s'investir. (P7, séance 3)

Et on répond par rapport aux personnes. C'est du donnant-donnant et c'est gratuit. (P6, séance 3)

À la fin de la rencontre, l'animatrice prévoit, avant d'arriver à la prochaine rencontre, se fixer des objectifs précis et d'identifier des moyens pour les atteindre. Ceci dans le but d'amener le groupe plus loin.

4.1.4.1 Classification des énoncés dialogiques selon la grille des stratégies de communication - séance 3

Le tableau 4.3 expose les résultats des stratégies de communication ayant émergé durant la troisième séance. Un total de 110 segments a été relevé. Le questionnement réflexif ($n = 47$; 43 %) représente presque la moitié des segments. Il s'avère le seul type de questionnement présent. L'extrait suivant, où l'animatrice pose une question à P2 (qui agissait à titre de cliente) en offre un exemple : « Est-ce qu'il y a des choses que tu as essayées à présent pour t'améliorer? » (A1, séance 3). Cette question a pour but de susciter la réflexion chez l'étudiante à propos de ses pratiques actuelles, afin de faire émerger d'autres possibilités.

Les fonctions d'animation ($n = 28$; 25 %) occupent la deuxième position. Deux fonctions se distinguent par leur prévalence : « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 11$; 10 %); « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 10$; 9 %). Trois autres fonctions sont présentes, soit la fonction « stimulation/questionnement réflexif » ($n = 3$; 3 %); « clarification/résumés et

synthèses » ($n = 2$; 2 %); « stimulation/questionnement socioconstructiviste » ($n = 1$; 1 %).

Les transitions conversationnelles comportent 23 segments, ce qui représente 21 %. Enfin, deux stratégies arrivent à égalité : l'écoute ($n = 8$; 7 %) et la rétroaction ($n = 8$; 7 %). L'écoute se décline en deux sous-catégories : des « demandes de précision » ($n = 5$; 5 %) et des « reformulations » ($n = 3$ %). Les demandes de précision se manifestent par le questionnement dans le but d'obtenir plus d'informations factuelles sur un sujet donné, comme le démontre l'exemple suivant où A2 désire soutirer des renseignements de la situation présentée par la cliente : « Est-ce que c'est parce que la compagnie n'encourage pas ça? » (A2, séance 3). La reformulation est utilisée pour valider la compréhension de propos émis par un interlocuteur, comme dans l'extrait suivant où P5 reformule sa compréhension de la situation présentée par la cliente : « La cliente éprouve une difficulté à établir un lien social avec ses patients, elle aimerait avoir des trucs pour bonifier ses interventions » (P5, séance 3).

La rétroaction dialogique ($n = 4$; 4 %) arrive en dernière position. L'extrait suivant révèle une interaction dans laquelle P5 pose une question de clarification à P2, question à laquelle P2 répond en relatant son expérience :

Est-ce que c'est parce que ça ne t'intéresse pas? Est-ce que c'est parce que tu as peur de manquer de temps? (P5, séance 3)

Non, c'est vraiment parce que je n'ai pas le tour. Et je me sentrais plus compétente et les gens aussi, les vieilles personnes...tout le monde aime ça avoir un peu d'écoute. Quand ils viennent au privé ils s'attendent à avoir une autre sorte de consultation. (P2, séance 3)

Tableau 4.3 Stratégies communicationnelles - séance 3

Séance 3		
Catégorie	<i>n</i>	<i>n</i> %
Questionnement	47	43 %
Réflexif	47	43 %
Socioconstructiviste	-	-
Philosophique	-	-
Fonctions d'animation	28	25 %
Contrôle et organisation/respect du processus	11	10 %
Stimulation/encourager la participation de tous	10	9 %
Stimulation/questionnement réflexif	3	3 %
Clarification/résumés et synthèses	2	2 %
Stimulation/questionnement socioconstructiviste	1	1 %
Clarification/définir les termes	-	-
Clarification/expliquer	-	-
Clarification/s'assurer de la compréhension de tous	-	-
Contrôle et organisation/accorder la parole	-	-
Contrôle et organisation/contenir la participation	-	-
Facilitation/climat de confiance	-	-
Facilitation/encourager l'expression des émotions	-	-
Facilitation/recadrer	-	-
Stimulation/questionnement philosophique	-	-
Transitions conversationnelles	23	21 %
Écoute	8	7 %
Demande de précision	5	5 %
Reformulation	3	3 %
Rétroaction	4	4 %
Dialogique	4	4 %
Expérientielle	-	-
Inférentielle	-	-
Descriptive	-	-
Total	110	100 %

4.1.4.2 Manifestations de la pensée critique dialogique - séance 3

Le tableau 4.4 présente les résultats associés aux manifestations de la pensée critique dialogique. La pensée responsable égocentrique ($n = 31$; 28 %) s'avère le plus

appréciable et P2 est la participante comptant le plus d'énoncés ($n = 24$; 22 %). Ce mode de pensée est une réponse reliée à un comportement personnel particulier. Dans l'exemple suivant, P5 questionne P2 (la cliente) sur son comportement lorsqu'elle reçoit un patient en consultation :

Mais dans le fond quand tu es à la clinique-école, tu leur demandes leur occupation, leurs activités, tu ne passes pas ça. [...] Tu ne reviens pas là-dessus. Au travail tu n'as peut-être pas besoin de poser ces questions et c'est pour ça que tu ne les poses pas. Est-ce qu'elle est là, la différence? (P5, séance 3)

Oui, c'est ça. [...] Il y a une partie anamnèse, mais après je passe à autre chose. [...] Il est écrit sur la prescription, alors je lis la prescription (P2, séance 3).

La pensée logique égocentrique ($n = 25$; 23 %) arrive en deuxième position. P2 est de nouveau la participante qui en le plus manifesté ($n = 14$; 13 %). Ce mode de pensée convoque un point de vue s'appuyant sur des croyances non justifiées, comme le démontre l'exemple suivant dans lequel l'étudiante-chercheuse pose une question à P4 sur sa situation présentée à la séance précédente : « Donc, qu'est-ce qu'il y a de nouveau? » (A1, séance 3). Question à laquelle P4 répond en s'appuyant sur ses propres impressions : « Je trouve que ça s'est un peu amélioré. C'est sûr que ce n'est pas parfait, mais ça ne s'est pas détérioré » (P4, séance 3). L'expression « Je trouve » est attribuée aux perceptions et le terme « parfait » s'avère relatif pour chaque personne.

La pensée logique relativiste ($n = 22$; 20 %) occupe la troisième position et P2 se démarque des autres participants, elle compte 12 énoncés (11 %). Ce mode de pensée suppose qu'un individu émet des affirmations basées sur des généralisations découlant de perceptions et de raisonnements. Dans l'extrait suivant, P2 part de commentaires qu'elle a reçus pour généraliser que les gens peuvent avoir peur d'elle :

Les gens peuvent avoir peur...c'est le commentaire que j'ai eu que c'est comme si je voulais m'en débarrasser, et ce n'est pas vrai. (P2, séance 3)

Le dernier mode de PCD qui prime sur les autres est la pensée responsable relativiste ($n = 21$; 19 %), mode de pensée qui implique la capacité d'analyser le comportement d'autrui face aux règles et à l'autorité. C'est P5 qui en a manifesté la majorité des énoncés ($n = 9$; 8 %). Dans l'exemple suivant, ce dernier, déterminé à comprendre le comportement de P2 face aux normes de service à la clientèle reconnues dans le domaine de l'orthoprothèse, pose la question suivante :

Est-ce que tu as déjà eu l'impression qu'un patient est parti frustré à cause de ton attitude? Ou qui a demandé à être servi par quelqu'un d'autre ou que tu as l'impression que quelqu'un a été insatisfait de ton service? (P5, séance 3)

S'ensuit une série de modes de pensée moins prévalents : la pensée créative relativiste ($n = 4$; 4 %); la pensée métacognitive relativiste ($n = 4$; 4 %); la pensée créative égocentrique ($n = 1$; 1 %); et la pensée créative intersubjective ($n = 1$; 1 %); la pensée responsable intersubjective ($n = 1$; 1 %).

Deux segments ont été relevés concernant des intentions de manifester de la pensée créative. Le premier se situe dans la perspective relativiste et le deuxième dans la perspective intersubjective. Les extraits suivants le démontrent :

Comment bien communiquer avec un client, comment poser des questions, essayer d'établir un lien? (P2, séance 3)

Donc, c'est vraiment d'avoir des trucs, de voir ce que vous faites. (P2, séance 3)

Tableau 4.4 Manifestations de la pensée critique dialogique pour chaque participant - séance 3

		Séance 3															
		P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		Total	
Modes de PCD		n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %
Logique égocentrisme		4	4 %	14	13 %	-	-	3	3 %	3	3 %	-	-	1	1 %	25	23 %
Logique relativisme		1	1 %	12	11 %	-	-	-	-	5	5 %	-	-	4	4 %	22	20 %
Logique intersubjectivité		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total logique		4	4 %	26	24 %	-	-	3	3 %	8	7 %	-	-	5	5 %	47	43 %
Créative égocentrisme		-	-	1	1 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1 %
Créative relativisme		-	-	2	2 %	1	1 %	-	-	1	1 %	-	-	-	-	4	4 %
Créative intersubjectivité		-	-	-	-	-	-	-	-	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %
Total créative		-	-	3	3 %	1	1 %	-	-	2	2 %	-	-	-	-	6	5 %
Responsable égocentrisme		2	2 %	24	22 %	-	-	4	4 %	1	1 %	-	-	-	-	31	28 %
Responsable relativisme		3	3 %	3	3 %	-	-	2	2 %	9	8 %	2	2 %	2	2 %	21	19 %
Responsable intersubjectivité		-	-	1	1 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1 %
Total responsable		5	5 %	28	25 %	-	-	6	5 %	10	9 %	2	2 %	2	2 %	53	48 %
Métacognitive égocentrisme		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Métacognitive relativisme		1	1 %	-	-	1	1 %	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %	4	4 %
Métacognitive intersubjectivité		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total métacognitive		1	1 %	-	-	1	1 %	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %	4	4 %
Total PCD		11	10 %	58	53 %	2	2 %	10	9 %	20	18 %	2	2 %	8	7 %	110	100 %

Total égocentrisme	6	5 %	39	35 %	0	0 %	7	6 %	4	4 %	0	0 %	1	1 %	50	45 %
Total relativisme	5	5 %	17	15 %	2	2 %	3	3 %	15	14 %	2	2 %	7	6 %	48	44 %
Total intersubjectivité	-	-	1	1 %	0	0 %	0	0 %	1	1 %	0	0 %	0	0 %	12	11 %

4.1.5 Quatrième séance

La quatrième séance dure 60 minutes et a lieu le 26 janvier 2016. P3 agit à titre de client. Sa situation concerne les contraintes associées au manque de temps, au manque d'argent et au système de la santé, tout en assurant un service adéquat au patient. Suite à la troisième rencontre, l'étudiante-chercheure avait décidé de se fixer des objectifs précis et de trouver des moyens pour les atteindre. Après réflexion, elle formule son objectif et personnel comme suit :

À l'étape 5, questionner pourquoi il a choisi ces pistes de solution. Demander des précisions sur comment il compte la mettre en pratique. (A1, Fiche réflexive #4)

Selon l'intuition de l'étudiante-chercheure, l'emploi du terme « comment » amène le participant à conceptualiser les moyens d'atteindre son objectif avant de les mettre en pratique. Sa question se concrétise comme suit lorsqu'elle interroge P3 (le client) lors de l'étape 5 :

Et concrètement, que feras-tu d'ici la prochaine séance si cette situation se présentait? (A1, séance 4)

L'animatrice a pris soin d'utiliser le terme « concrètement » afin de stimuler P3 à conceptualiser des façons d'agir avant d'entrer dans l'action.

La séance se terminant ensuite, l'étudiante-chercheure réfléchit à propos de la rencontre et note à son journal sa satisfaction générée par l'intérêt de ses étudiants : « [depuis ma dernière séance, j'ai ressenti] une certaine satisfaction, car mes participants ont l'air intéressés au groupe » (A1, journal réflexif #5).

4.1.5.1 Classification des énoncés dialogiques selon la grille des stratégies de communication-séance 4

Le tableau 4.5 regroupe les énoncés dialogiques ayant émergé lors de la quatrième séance. Un total de 110 segments a été relevé et le questionnement réflexif ($n = 44$; 40 %) arrive en première position. L'exemple suivant, où l'animatrice pose une question à P3 (le client) lors de la période de clarification, en atteste :

Dans ce genre de situation, tu parlais de ta zone d'influence, c'est quoi ta zone de pouvoir dans ce type de situation? (A1, séance 4)

Le questionnement sur la zone de pouvoir a pour objectif d'amener l'interlocuteur à porter un métaregard sur son rapport à la situation, exercice qui requiert de la réflexivité.

Le regroupement des fonctions d'animation ($n = 33$; 30 %) arrive en deuxième position. Plus spécifiquement, la fonction « stimulation/questionnement réflexif » arrive en tête ($n = 13$; 12 %). Dans l'exemple suivant, l'animatrice tente d'amener à la conscience les apprentissages réalisés au cours de la rencontre :

Donc, nous allons passer à l'étape 6. Qu'avez-vous appris aujourd'hui. Avez-vous eu des prises de conscience, de nouvelles idées? (A1, séance 4)

La réponse suivante, avancée par P2 témoigne de la portée de cette fonction d'animation :

J'ai pris conscience que c'est une situation qui nous arrive tous un jour ou l'autre. J'ai noté que c'est important de rester sensible parce que si tu deviens moins sensible, tu perds de vue le but qui est l'aide. Je retiens vraiment ça, de faire ton possible et te dire que si toi tu n'as pas réussi, personne d'autre n'aurait pu faire mieux. (P2, séance 4)

La fonction « contrôle/respect du processus » arrive en deuxième position ($n = 7$; 6 %). Cette fonction a pour objectif le respect de la méthode de GCP, comme le

montre l'exemple suivant dans lequel l'animatrice dirige le groupe vers l'étape subséquente :

On va être rendu à l'étape 4, donc les pistes de solution et les pistes de réflexion...tu peux noter les pistes que l'on va te donner. Donc, je vous laisse aller. (A1, séance 4)

Se présente ensuite une série de fonctions prévalentes : « Stimulation/encouragement de la participation de tous » ($n = 5$; 5 %); « contrôle et organisation/accorder la parole » ($n = 3$; 3 %); « stimulation/questionnement philosophique » ($n = 1$; 1 %); « Clarification/expliciter » ($n = 1$; 1 %); et « clarification/s'assurer de la compréhension de tous » ($n = 1$; 1 %).

Les transitions conversationnelles arrivent en troisième position ($n = 25$; 23 %), suivies de la rétroaction dialogique ($n = 7$; 6 %) et de la rétroaction inférentielle ($n = 1$; 1 %).

Tableau 4.5 Stratégies communicationnelles - séance 4

Séance 4		
Catégorie	<i>n</i>	<i>n</i> %
Questionnement	44	40 %
Réflexif	36	33 %
Philosophique	8	7 %
Socioconstructiviste	-	-
Fonctions d'animation	33	30 %
Stimulation/questionnement réflexif	13	12 %
Contrôle et organisation/respect du processus	7	6 %
Stimulation/encourager la participation de tous	5	5 %
Contrôle et organisation/accorder la parole	3	3 %
Stimulation/questionnement philosophique	2	2 %
Clarification/définir les termes	1	1 %
Clarification/expliquer	1	1 %
Clarification/s'assurer de la compréhension de tous	1	1 %
Clarification/résumés et synthèses	-	-
Contrôle et organisation/contenir la participation	-	-
Facilitation/climat de confiance	-	-
Facilitation/encourager l'expression des émotions	-	-
Facilitation/recadrer	-	-
Stimulation/questionnement socioconstructiviste	-	-
Transitions conversationnelles	25	23 %
Rétroaction	8	7 %
Dialogique	7	6 %
Inférentielle	1	1 %
Expérientielle	-	-
Descriptive	-	-
Écoute	-	-
Demande de précision	-	-
Reformulation	-	-
Total	110	100 %

4.1.5.2 Manifestations de la pensée critique dialogique - séance 4

Dans le tableau 4.6 sont consignés les énoncés réflexifs ayant émergé durant la quatrième séance. La pensée responsable relativiste ($n = 28$; 25 %), majoritairement

manifestée par P3 ($n = 7$; 8 %), représente le plus grand nombre de segments. Ce dernier, se soucie de l'effet des contraintes sur le bien-être de son patient : « C'est que cette niaiserie administrative là va avoir des conséquences sur cette personne à long terme, quand ça aurait pu être évité » (P3, séance 4).

La pensée logique égocentrique ($n = 27$; 24 %), également majoritairement manifestée par P3 ($n = 17$; 15 %), arrive en deuxième position. Ce dernier, en relatant sa situation, se base sur sa perception, comme l'atteste l'extrait suivant : « Habituellement, on est là pour aider. Et là on est bloqué pour des niaiseries » (P3, séance 4). Ce contexte pourrait être perçu différemment par une autre personne qui s'y retrouverait.

La pensée responsable égocentrique ($n = 18$; 16 %) occupe la troisième position et P3 ($n = 13$; 12 %) est de nouveau le participant à en avoir le plus manifesté. Dans l'exemple suivant, il est à même d'analyser son propre comportement dans une situation particulière :

Ça dépend des situations, je dirais que si ça entre dans ma sphère d'influence et que je peux aider, je suis capable, mais sinon, si c'est trop loin pour que je puisse faire quoi que ce soit, j'arrive à dormir la nuit. (P3, séance 4)

La pensée logique relativiste ($n = 14$; 13 %) arrive en quatrième position. Ce mode de PCD est réparti presque également entre P1 ($n = 3$; 3 %), P2 ($n = 3$; 3 %), P3 ($n = 3$; 3 %) et P5 ($n = 4$; 4 %). Il présuppose une capacité de se détacher de son expérience personnelle pour s'appuyer sur des concepts abstraits. L'extrait suivant, dans lequel P2 fait un retour sur sa situation présentée à la séance précédente, en offre un exemple :

A2 m'avait conseillé de faire la conversation en enseignant au patient et c'est vraiment une bonne idée parce que dans le fond, le patient va te poser des questions sur sa pathologie à lui. (P2, séance 4)

P2 est capable de nommer la raison pour laquelle elle croit en cette solution, raison qui se rattache à des concepts et non à une expérience vécue.

S'ensuivent plusieurs autres modes de PCD moins prévalents : la pensée métacognitive relativiste ($n = 8$; 7 %); la pensée créative relativiste ($n = 4$; 4 %); la pensée responsable intersubjective ($n = 4$; 4 %); la pensée créative intersubjective ($n = 3$; 3 %); et la pensée métacognitive égocentrique ($n = 2$; 2 %).

Tableau 4.6 Manifestations de la pensée critique dialogique pour chaque participant - séance 4

		Séance 4															
		P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		Total	
Modes de PCD		n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %
Logique égocentrisme		3	3 %	3	3 %	17	15 %	-	-	1	1 %	2	2 %	1	1 %	27	24 %
Logique relativisme		3	3 %	3	3 %	3	3 %	-	-	4	4 %	-	-	1	1 %	14	13 %
Logique intersubjectivité		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total logique		6	5 %	6	5 %	20	18 %	-	-	5	5 %	2	2 %	2	2 %	41	37 %
Créative égocentrisme		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Créative relativisme		1	1 %	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %	1	1 %	-	-	4	4 %
Créative intersubjectivité		-	-	-	-	2	2 %	-	-	1	1 %	-	-	-	-	3	3 %
Total créative		1	1 %	1	1 %	2	2 %	-	-	2	2 %	1	1 %	-	-	7	6 %
Responsable égocentrisme		1	1 %	1	1 %	13	12 %	1	1 %	1	1 %	-	-	1	1 %	18	16 %
Responsable relativisme		7	6 %	1	1 %	9	8 %	-	-	6	5 %	2	2 %	3	3 %	28	25 %
Responsable intersubjectivité		-	-	-	-	3	3 %	-	-	1	1 %	-	-	-	-	4	4 %
Total responsable		8	7 %	2	2 %	25	23 %	1	1 %	8	7 %	2	2 %	4	4 %	50	45 %
Métacognitive égocentrisme		-	-	-	-	2	2 %	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2 %
Métacognitive relativisme		-	-	2	2 %	3	3 %	-	-	1	1 %	1	1 %	1	1 %	8	7 %
Métacognitive intersubjectivité		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total métacognitive		-	-	2	2 %	5	5 %	-	-	1	1 %	1	1 %	1	1 %	10	9 %
Total PCD		15	14 %	11	10 %	54	49 %	1	1 %	16	15 %	6	5 %	7	6 %	110	100 %

Total égocentrisme	4	4 %	4	4 %	32	29 %	1	1 %	2	2 %	2	2 %	2	2 %	2	2 %	47	35 %
Total relativisme	11	10 %	7	6 %	15	14 %	-	-	12	11 %	4	4 %	5	5 %	5	5 %	54	42 %
Total intersubjectivité	-	-	-	-	5	5 %	-	-	2	2 %	-	-	-	-	-	-	7	23 %

4.1.6 Cinquième séance

Cette rencontre dure 80 minutes et a lieu le 16 février 2016. P1 et P5 sont absents. P7 présente une situation relative à la gestion du stress et à l'anxiété lors des interventions avec les patients.

P7 s'exprime avec beaucoup d'émotions lors de cette rencontre en évoquant des aspects particulièrement intimes de son expérience personnelle. Par exemple, dans l'extrait suivant, P7 sanglote brièvement en expliquant qu'elle se sent anxieuse en présence d'autres personnes, et ce dans toutes les sphères de sa vie. Cependant, elle mentionne que ce stress s'atténue lorsqu'elle est seule. P3 lui demande : « Est-ce qu'il y a un champ dans lequel tu es immunisée au stress ou que tu es épargnée? Ou en général c'est dans toutes les sphères? », ce à quoi elle répond :

Jamais, à part quand je suis toute seule. Ça, ça me dérange pas, mais il faut que je sois seule, loin dans le bois...excusez-moi je suis trop émotive. Quelqu'un a des Kleenex? (P7, séance 5)

Il est nécessaire d'informer le lecteur que durant cette hésitation, P7 a sangloté avant de signaler verbalement et explicitement sa vulnérabilité en disant « excusez-moi, je suis émotive ».

À la fin de la rencontre, l'étudiante-chercheuse constate une diminution des interventions de la part des étudiants et le note à son journal de bord :

Je sens que les étudiants participent moins aux prises de paroles et au questionnement. (A1, Journal réflexif #6)

4.1.6.1 Classification des énoncés dialogiques selon la grille des stratégies de communication - séance 5

Le tableau 4.7 regroupe les énoncés dialogiques ayant émergé lors de la cinquième séance. Un total de 110 segments a été relevé. Le questionnement ($n = 57$; 52 %) est la stratégie communicationnelle la plus fréquente. Elle se manifeste de façon réflexive, comme l'atteste l'exemple suivant où l'animatrice questionne P5 sur ses pratiques :

Quels sont les moyens que tu as déjà utilisés pour mieux faire face à des types de situations qui peuvent te causer de l'anxiété dans le quotidien ou dans ton travail? (A1, séance 5)

Ici, l'animatrice questionne les moyens utilisés par l'étudiante lorsqu'elle se retrouve dans des situations anxiogènes, dans le but de la conscientiser face à ses capacités.

Les fonctions d'animation ($n = 31$; 28 %) arrivent en deuxième position. La fonction la plus présente est « contrôle et organisation/respect du processus ($n = 26$; 23 %). L'extrait qui suit en offre un exemple :

Nous allons passer à l'étape 4. P7, à cette étape, je t'invite à noter sur ta fiche et tu n'as pas le droit de parler. (A1, séance 5)

L'animatrice rappelle les règles de la méthode de GCP et amène les participants à cheminer vers la quatrième étape.

Les fonctions : « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 3$; 3 %); « contrôle et organisation accorder la parole ($n = 1$; 1 %); et « clarification/définir les termes » ($n = 1$; 1 %) sont moins prévalents.

Les transitions conversationnelles ($n = 18$; 16 %) occupent la troisième position. Enfin, la rétroaction ($n = 4$; 4 %) se manifeste sous forme inférentielle ($n = 2$; 2 %) et descriptive ($n = 2$; 2 %) et l'écoute est absente.

Tableau 4.7 Stratégies communicationnelles - séance 5

Séance 5		
Catégorie	<i>n</i>	<i>n</i> %
Questionnement	57	52 %
Réflexif	57	52 %
Philosophique	-	-
Socioconstructiviste	-	-
Fonctions d'animation	31	28 %
Contrôle et organisation/respect du processus	26	23 %
Stimulation/encourager la participation de tous	3	3 %
Contrôle et organisation/accorder la parole	1	1 %
Clarification/définir les termes	1	1 %
Stimulation/questionnement philosophique	-	-
Stimulation/questionnement réflexif	-	-
Clarification/expliquer	-	-
Clarification/s'assurer de la compréhension de tous	-	-
Clarification/résumés et synthèses	-	-
Contrôle et organisation/contenir la participation	-	-
Facilitation/climat de confiance	-	-
Facilitation/encourager l'expression des émotions	-	-
Facilitation/recadrer	-	-
Stimulation/questionnement socioconstructiviste	-	-
Transitions conversationnelles	18	16 %
Rétroaction	4	4 %
Inférentielle	2	2 %
Descriptive	2	2 %
Expérientielle	-	-
Dialogique	-	-
Écoute	-	-
Demande de précision	-	-
Reformulation	-	-
Total	110	100 %

4.1.6.2 Manifestations de la pensée critique dialogique - séance 5

Dans le tableau 4.8 est présenté le nombre d'énoncés ayant émergé lors de la cinquième séance. Le mode de PCD le plus important est la pensée responsable égocentrique ($n = 42$; 38 %) et P7 est la participante qui en a le manifesté le plus ($n = 39$; 35 %). Dans l'extrait suivant, P7 analyse son propre comportement face aux normes du milieu (le travail bien fait) lorsque certaines situations surviennent :

Quand je vois des causes qui font que mon travail ne sera pas bien fait : ça m'énervé. Donc, je deviens stressée. Je deviens anxieuse, mais je ne le montre pas tout le temps. (P7, séance 5)

Le deuxième mode de PCD le plus présent est la pensée logique égocentrique ($n = 32$; 29 %). C'est à nouveau P7 qui a évoqué le plus d'énoncés ($n = 27$, 24 %). Dans l'extrait suivant, elle avance que le professeur doit être saturé de questions de sa part, mais n'émet pas d'arguments à l'appui.

Pauvre professeur! [Je lui pose] cinquante-six mille questions, [...]. (P7, séance 5)

L'expression « Pauvre professeur! » indique le caractère interprétatif de cet énoncé. La pensée logique relativiste ($n = 10$; 9 %) se présente en troisième. C'est toujours P7 ($n = 8$, 7 %) qui compte le plus grand nombre d'énoncés. Ce mode de PCD présuppose la capacité d'un individu à émettre des justifications basées sur des expériences concrètes. Dans l'extrait suivant, P7 fait part au groupe des pistes de solution qu'elle retient suite à la consultation et partage des impressions qui sont basées sur sa propre expérience, l'expression « Ça a l'air intéressant » en atteste.

Et tenir un journal du stress. Ça a l'air intéressant cette histoire-là. Comme je stresse tout le temps, le journal devrait être très plein. (P7, séance 5)

La pensée responsable relativiste ($n = 11$; 10 %) arrive en quatrième position, suivie de la pensée métacognitive égocentrique ($n = 7$; 6 %), la pensée créative relativiste ($n = 2$; 2 %), la pensée logique intersubjective ($n = 2$; 2 %), la pensée créative intersubjective ($n = 2$; 2 %) et la pensée métacognitive relativiste ($n = 2$; 2 %).

Tableau 4.8 Manifestations de la pensée critique dialogique pour chaque participant - séance 5

		Séance 5															
		P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		Total	
Modes de PCD		n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %
Logique égocentrisme	-	-	2	2	2 %	3	3 %	-	-	-	-	-	-	27	24 %	32	29 %
Logique relativisme	-	-	1	1	1 %	1	1 %	-	-	-	-	-	-	8	7 %	10	9 %
Logique intersubjectivité	-	-	-	-	-	1	1 %	-	-	-	-	-	-	1	1 %	2	2 %
Total logique	-	-	3	3	3 %	5	5 %	-	-	-	-	-	-	36	32 %	44	40 %
Créative égocentrisme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Créative relativisme	-	-	-	-	-	-	-	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %	2	2 %
Créative intersubjectivité	-	-	-	-	-	-	-	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %	2	2 %
Total créative	-	-	1	1	1 %	-	-	2	2 %	-	-	-	-	2	2 %	4	4 %
Responsable égocentrisme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3 %	39	35 %	42	38 %
Responsable relativisme	-	-	2	2	2 %	2	2 %	1	1 %	-	-	3	3 %	3	3 %	11	10 %
Responsable intersubjectivité	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total responsable	-	-	2	2	2 %	2	2 %	1	1 %	-	-	6	5 %	42	38 %	53	48 %
Métacognitive égocentrisme	-	-	-	-	-	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %	5	5 %	7	6 %
Métacognitive relativisme	-	-	-	-	-	-	-	1	1 %	-	-	1	1 %	-	-	2	2 %
Métacognitive intersubjectivité	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total métacognitive	-	-	-	-	-	1	1 %	1	1 %	-	-	2	2 %	5	5 %	9	8 %
Total PCD	-	-	6	5	5 %	8	7 %	4	4 %	-	-	8	7 %	85	77 %	110	100 %

Total égocentrisme	-	-	2	2	2 %	4	4 %	-	-	-	-	4	4 %	71	65 %	81	74 %
Total relativisme	-	-	3	3	3 %	3	3 %	3	3 %	-	-	4	4 %	12	11 %	25	23 %
Total intersubjectivité	-	-	-	-	-	1	1 %	1	1 %	-	-	-	-	2	2 %	4	4 %

4.1.7 Sixième séance

En raison de problèmes techniques, la séance 6 n'a pas pu être enregistrée. Sa description est uniquement basée sur le journal de bord de l'étudiante-chercheure. Elle a lieu le 15 mars 2016 et P1 agit à titre de client. Il présente une situation relative aux difficultés dans le travail interdisciplinaire avec les ergothérapeutes.

Comme l'a constaté l'étudiante-chercheure à la fin de la dernière séance, les prises de parole et les questionnements ont tendance à diminuer. Afin de pallier ce manque, elle se fixe l'objectif personnel de poser davantage de questions réflexives, dans le but de donner l'exemple et de stimuler les échanges entre les participants.

Suite à cette rencontre, l'étudiante-chercheure constate une gradation ascendante au niveau des échanges au sein du groupe.

4.1.8 Septième séance

La séance 7 dure 90 minutes et a lieu le 5 avril 2016. P2 est absente et P5 partage ses préoccupations associées à la gestion du temps et du stress, plus spécifiquement comment augmenter sa productivité tout en assurant la meilleure qualité des appareils.

Avant la rencontre, l'étudiante-chercheure communique avec les participants par courriel. Trois d'entre eux lui répondent qu'ils ne peuvent pas participer à la rencontre, car ils sont surchargés en cette fin de session. Elle insiste donc sur

l'importance d'être présents pour la cliente qui, elle, a participé à la majorité des rencontres. Deux des trois personnes concernées se présentent à la séance.

L'étudiante-chercheure prend soin de formuler un mot de remerciement pour les participants afin de leur témoigner sa gratitude face à leur participation et à leur engagement envers le groupe. C'est seulement lors de la sixième étape (le partage des apprentissages) qu'elle leur transmet :

Moi ce que ça m'a fait remarquer aujourd'hui, c'est l'engagement des membres du groupe parce que vous m'aviez dit que vous ne pouviez pas venir et vous vous êtes quand même présentés, merci! Malgré vos horaires chargés. Le trou horaire, c'est important pour vous. J'aimerais vraiment vous remercier d'avoir participé au groupe [...] (A1, Séance 7).

L'entretien semi-dirigé prévu à la fin de cette recherche-intervention ayant lieu le soir même, l'étudiante-chercheure s'affaire à sa préparation.

4.1.8.1 Classification des énoncés dialogiques selon la grille des stratégies de communication - séance 7

Les énoncés dialogiques ayant émergé lors de la septième séance sont classés dans le tableau 4.9. Un total de 156 segments est relevé. Parmi les fonctions d'animation ($n = 55$; 35 %), quatre se distinguent par leur prévalence : « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 23$; 15 %); « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 11$; 7 %); « stimulation/questionnement réflexif » ($n = 9$; 6 %); et « facilitation/encourager l'expression des émotions » ($n = 8$; 5 %).

La première fonction se traduit dans l'exemple suivant où l'étudiante-chercheure incite les participants à amorcer l'étape 4 en leur demandant : « Donc, qui aimerait commencer avec ses pistes de réflexion? P7? » (A1, séance 7).

La deuxième fonction a pour but de guider les participants tout au long de la séance de GCP, comme le démontre l'exemple suivant :

Ça fait le tour? Donc, on va y aller avec l'étape 2 : clarification de la situation. Si vous avez des questions à noter, vous pouvez le faire maintenant et si quelqu'un veut débiter maintenant, il peut y aller. (A1, séance 7)

La troisième fonction a pour objectif d'inciter les participants à faire de l'introspection, comme l'atteste l'extrait suivant : « Avec quoi on repart aujourd'hui? Qu'avez-vous appris dans la séance d'aujourd'hui? » (A1, séance 7). Cette question a le potentiel de leur faire réaliser un pas de plus dans leur pratique d'orthoprothésiste.

Enfin, la quatrième fonction a pour objectif de prendre en compte la dimension affective du groupe, et ce afin de susciter l'engagement des membres du groupe et de créer un lien de confiance. Dans l'exemple suivant, l'animatrice demande à P5 d'approfondir ses explications rattachées à ses sentiments : « Pourrais-tu élaborer sur les impacts de te sentir comme ça? » (A1, séance 7).

Le questionnement réflexif ($n = 50$; 32 %) arrive en deuxième position. Dans l'exemple suivant, l'animatrice incite P5 à changer sa perception de son incertitude à passer à l'action lorsqu'elle fabrique une orthèse : « Qu'est-ce que tu pourrais faire de plus que ce tu fais présentement pour arriver à un bon résultat, un résultat convenable à tes yeux? » (A1, séance 7). Question à laquelle P5 répond : « De la méditation, du yoga, j'imagine... ». Il convient de préciser au lecteur que le terme « j'imagine » suivi de trois points traduit une certaine réflexion de la part de P5.

Les transitions conversationnelles ($n = 41$; 26 %) arrivent en troisième position. La rétroaction ($n = 5$; 3 %) se présente ensuite et elle se manifeste principalement sous forme dialogique ($n = 3$; 2 %). Enfin, l'écoute ($n = 5$; 3 %) arrive en dernière

position et ce sont les demandes de précision ($n = 5$; 3 %) qui dominent cette catégorie.

Tableau 4.9 Stratégies communicationnelles - séance 7

Catégorie	Séance 7	
	<i>n</i>	<i>n</i> %
Fonctions d'animation	55	35 %
Stimulation/encourager la participation de tous	23	15 %
Contrôle et organisation/respect du processus	11	7 %
Stimulation/questionnement réflexif	9	6 %
Facilitation/encourager l'expression des émotions	8	5 %
Facilitation/climat de confiance	2	1 %
Clarification/expliciter	1	1 %
Stimulation/questionnement philosophique	1	1 %
Clarification/définir les termes	-	-
Clarification/s'assurer de la compréhension de tous	-	-
Contrôle et organisation/accorder la parole	-	-
Clarification/résumés et synthèses	-	-
Contrôle et organisation/contenir la participation	-	-
Facilitation/recadrer	-	-
Stimulation/questionnement socioconstructiviste	-	-
Questionnement	50	32 %
Réflexif	50	32 %
Philosophique	-	-
Socioconstructiviste	-	-
Transitions conversationnelles	41	26 %
Rétroaction	5	3 %
Dialogique	3	2 %
Inférentielle	1	1 %
Descriptive	1	1 %
Expérientielle	-	-
Écoute	5	3 %
Demande de précision	5	3 %
Reformulation	-	-
Total	156	100 %

4.1.8.2 Manifestations de la pensée critique dialogique - séance 7

Le tableau 4.10 regroupe les résultats les manifestations de la pensée critique ayant émergé lors de la septième séance. La pensée responsable égocentrique est la plus importante ($n = 39$; 25 %) et P5 est celle qui en a manifesté le plus ($n = 37$; 24 %). Dans cet exemple, où le professeur représente l'autorité, P5 exprime son anxiété lorsqu'elle doit fabriquer un appareil et qu'elle n'a pas toutes les données :

Parce que je sais que...bon, il faut que je fasse ça. Première étape le prof a dit qu'il faut que je fasse ça. Mais là je me demande quel impact ça aura sur la suite des autres étapes. Je me demande pourquoi il faut faire cette étape avant les autres. Alors j'essaie de tout comprendre tout de suite. Alors quand j'ai une image claire dans ma tête, je suis prête à me lancer. (P5, séance 7)

P5 se questionne sur les impacts qu'une action peut avoir sur une autre. Elle analyse son propre comportement par rapport à ce qui est demandé par le professeur.

La pensée logique égocentrique ($n = 29$; 19 %) arrive en deuxième position et P1 est le participant à en avoir le plus manifesté ($n = 10$; 6 %). Comme le démontre l'exemple suivant, où ce dernier donne son avis sur la vitesse de travail de P5 :

Bref, moi je pense que je ne crains pas pour toi dans le minimum qui est appliqué pour la vitesse. (P1, séance 7)

Dans cet énoncé, l'expression « je pense » laisse paraître que P1 s'appuie sur une croyance et son propos n'est en rien justifié par un raisonnement.

La troisième place est occupée par deux modes de PCD; responsable relativiste ($n = 21$; 13 %) et métacognitive égocentrique ($n = 19$; 12 %). La première ayant largement été abordée lors de la présentation des résultats des autres séances, seul un exemple de la pensée métacognitive égocentrique est apporté. Ce mode de pensée fait référence à la capacité d'un individu à penser à propos de ses propres pensées. Dans

une perspective égocentrique, il n'y a pas d'intention d'enrichir les propos des autres. Dans l'exemple suivant où P5 explique aux autres participants comment elle réfléchit lorsqu'elle doit fabriquer un appareil orthopédique, elle porte un métaregard sur ses modèles de pensée :

Des fois je me dis : tu penses trop! J'ai de la misère à me fermer les yeux et me laisser guider. Je voudrais voir...je veux voir en avant. Je veux comprendre, je veux...ce n'est pas une question de performance, d'avoir des notes au bout. (P5, séance 7).

Lorsqu'elle utilise l'expression « Des fois je me dis : tu penses trop! », elle démontre sa capacité à se voir aller dans l'action.

La pensée logique relativiste suit de près ($n = 17$; 11 %). Ce nombre est réparti entre plusieurs participants. S'ensuit une série de modes de PCD moins fréquents : métacognitive relativiste ($n = 6$; 4 %); créative relativiste ($n = 4$; 3 %); logique intersubjective ($n = 4$; 3 %); responsable intersubjective ($n = 3$; 2 %); métacognitive intersubjective ($n = 2$; 2 %).

Tableau 4.10 Manifestations de la pensée critique dialogique pour chaque participant - séance 7

Modes de PCD	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		Total	
	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %
Logique égocentrisme	10	6 %	-	-	-	-	1	1 %	9	6 %	8	5 %	1	1 %	29	19 %
Logique relativisme	4	3 %	-	-	4	3 %	-	-	3	2 %	5	3 %	1	1 %	17	11 %
Logique intersubjectivité	1	1 %	-	-	2	1 %	-	-	1	1 %	-	-	-	-	4	3 %
Total logique	15	10 %	-	-	6	4 %	1	1 %	13	8 %	13	8 %	2	1 %	50	32 %
Créative égocentrisme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Créative relativisme	-	-	-	-	-	-	2	1 %	1	1 %	1	1 %	-	-	4	3 %
Créative intersubjectivité	1	-	-	-	5	3 %	-	-	2	1 %	4	3 %	-	-	12	8 %
Total créative	1	1 %	-	-	5	3 %	2	1 %	3	2 %	5	3 %	-	-	16	10 %
Responsable égocentrisme	1	1 %	-	-	-	-	-	-	37	24 %	1	1 %	-	-	39	25 %
Responsable relativisme	4	3 %	-	-	2	1 %	5	3 %	5	3 %	4	3 %	1	1 %	21	13 %
Responsable intersubjectivité	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2 %	-	-	-	-	3	2 %
Total responsable	1	1 %	-	-	-	-	5	3 %	45	29 %	5	3 %	1	1 %	63	40 %
Métacognitive égocentrisme	-	-	-	-	-	-	-	-	15	10 %	3	2 %	1	1 %	19	12 %
Métacognitive relativisme	-	-	-	-	1	1 %	1	1 %	4	3 %	-	-	-	-	6	4 %
Métacognitive intersubjectivité	2	2 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2 %
Total métacognitive	1	1 %	-	-	1	1 %	1	1 %	19	12 %	3	2 %	1	1 %	19	12 %
Total PCD	17	11 %	-	-	12	8 %	9	6 %	80	51 %	26	17 %	4	3 %	156	100 %

Total égocentrisme	11	7 %	-	-	-	-	1	1 %	57	37 %	12	8 %	2	1 %	83	53 %
Total relativisme	8	5 %	-	-	7	4 %	8	5 %	10	6 %	10	6 %	2	1 %	45	29 %
Total intersubjectivité	4	3 %	-	-	7	4 %	-	-	13	8 %	4	3 %	-	-	28	18 %

4.2 Les stratégies communicationnelles associées aux manifestations de la PCD

Dans cette section, les stratégies communicationnelles sont recoupées avec les manifestations de la PCD pour l'ensemble des séances. Les résultats sont issus des cinq transcriptions des séances de GCP et servent à interpréter les liens entre les processus communicationnels et les manifestations de la PCD dans le chapitre 5 de ce mémoire. Les résultats sont présentés en ordre d'importance, en fonction du nombre de segments pour chaque perspective épistémologique.

Afin de faciliter la lecture des résultats, ces derniers sont présentés en quatre figures différentes (figures 4.1 à 4.4), selon les modes de pensée (logique, créative, responsable, métacognitive) et les trois perspectives épistémologiques (égocentrique, relativiste, intersubjective). Chaque figure expose les stratégies communicationnelles recoupées avec les modes de PCD leur étant associé. Les fonctions d'animation débutent par la lettre A, ceci dans le but d'alléger la présentation des figures. L'axe vertical de gauche présente les résultats en valeur absolue (n) et l'axe vertical de droite présente les résultats en pourcentage (%). Les tableaux regroupant les résultats en valeur absolue (n) et en pourcentage (%) se retrouvent en annexes C, D, E et F.

La figure 4.1 expose les résultats associés au mode de pensée logique. Un total de 195 segments a été relevé. Ce type de pensée, dans une perspective égocentrique, est associé à 16 stratégies communicationnelles différentes et prédomine les autres perspectives épistémologiques. Deux stratégies communicationnelles prévalent pour cette perspective; le questionnement réflexif ($n = 41$; 21 %) et les transitions conversationnelles ($n = 30$; 15 %). S'ensuivent les fonctions d'animation « stimulation/questionnement réflexif » ($n = 17$; 9 %) et « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 11$; 6 %). Se présentent ensuite la fonction « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 8$; 4 %), le questionnement

philosophique ($n = 5$; 3 %), l'écoute/demandes de précisions ($n = 5$; 3 %), la rétroaction dialogique ($n = 4$; 2 %), l'écoute/reformulation ($n = 2$; 1 %), la fonction « stimulation/questionnement socioconstructiviste » ($n = 2$; 1 %), la rétroaction inférentielle ($n = 1$; 1 %), la fonction « contrôle et organisation/accorder la parole » ($n = 3$; 2 %), la fonction « stimulation/questionnement philosophique » ($n = 1$; 1 %), la rétroaction descriptive ($n = 1$; 1 %), la fonction « contrôle et organisation/contenir la participation » ($n = 1$; 1 %) et la fonction « facilitation/climat de confiance » ($n = 1$; 1 %).

La perspective relativiste de la pensée logique arrive en deuxième position et a été suscitée par 10 stratégies différentes. Deux stratégies de communication ont donné lieu à des résultats éloquents concernant la perspective relativiste : les transitions conversationnelles ($n = 22$; 11 %) et le questionnement réflexif ($n = 17$; 9 %). S'ensuit la fonction « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 6$; 3 %); la rétroaction dialogique ($n = 5$; 3 %); la fonction « stimulation/questionnement philosophique » ($n = 2$; 1 %); les fonctions « clarification/résumés et synthèse », « contrôle et organisation/accorder la parole », « facilitation/climat de confiance », « stimulation/questionnement réflexif » et questionnement philosophique comprennent 1 segment (1 %).

Trois stratégies ont suscité de la pensée logique dans une perspective intersubjective : les transitions conversationnelles ($n = 2$; 1 %); la fonction d'animation « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 2$; 1 %); et le questionnement réflexif ($n = 1$; 1 %).

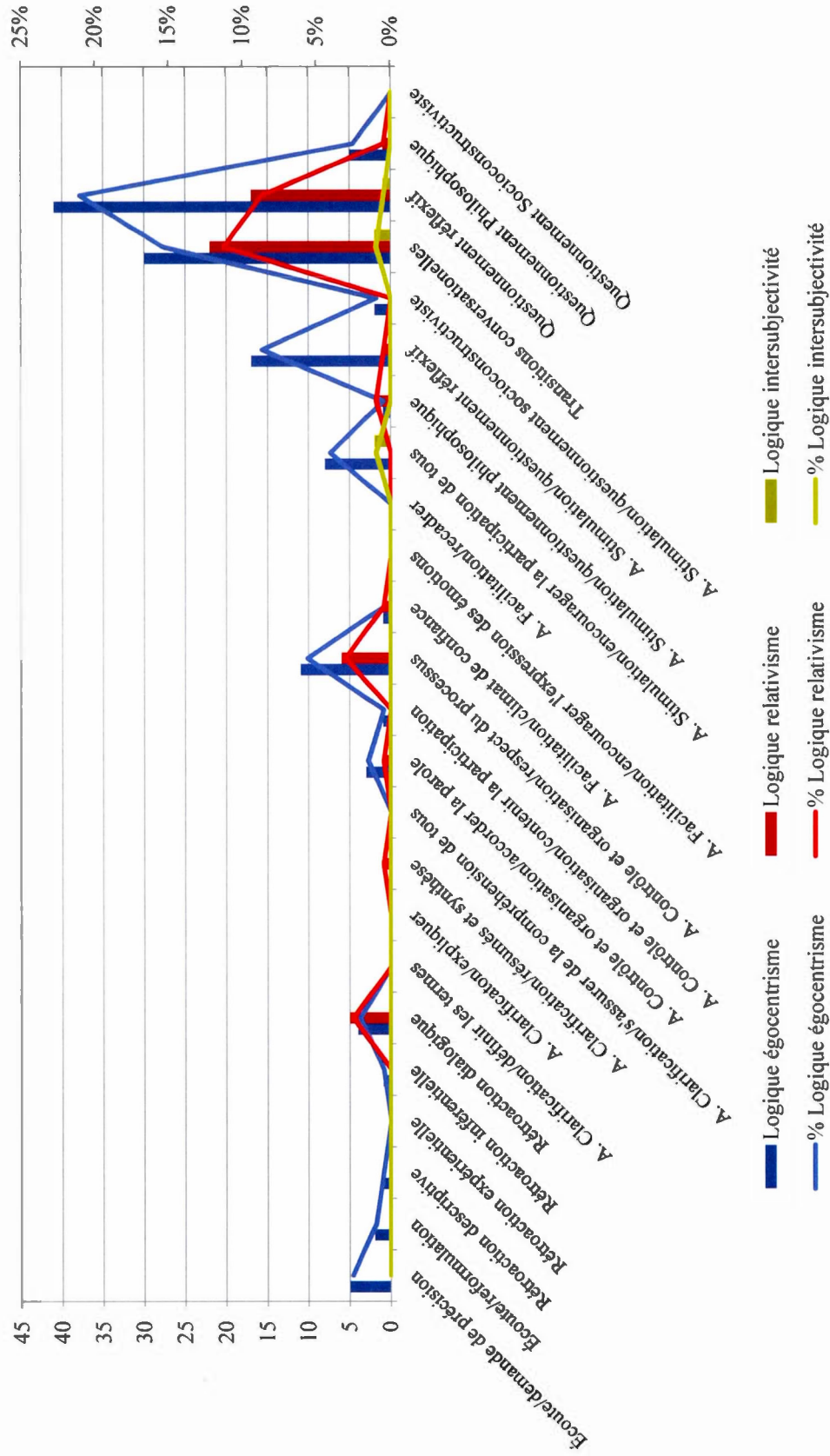


Figure 4.1 Recouvrement entre les stratégies communicationnelles et les manifestations de la PCD - Pensée logique

La figure 4.2 présente les résultats relatifs à la pensée créative. Un total de 37 segments a été relevé. La perspective relativiste de la pensée créative est associée à 8 stratégies communicationnelles et prévaut sur les autres. Trois stratégies sont supérieures en termes de nombre d'énoncés : la fonction « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 5$; 3 %); la fonction « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 3$; 2 %) et « contrôle et organisation/accorder la parole » ($n = 2$; 1 %). Se présentent ensuite les fonctions « stimulation/questionnement réflexif », la fonction « facilitation/recadrer », les transitions conversationnelles, le questionnement réflexif et le socioconstructiviste avec 1 segment chacune (1 %).

La perspective intersubjective est associée à cinq stratégies de communication. Trois d'entre elles prévalent : la fonction d'animation « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 5$; 3 %); les transitions conversationnelles ($n = 4$; 2 %) et le questionnement réflexif ($n = 2$; 1 %). S'ensuivent deux stratégies à valence égale ($n = 1$; 1 %) : la fonction « clarification/définir les termes » et la fonction « stimulation/questionnement réflexif ».

Trois stratégies communicationnelles sont associées à la pensée créative égocentrique : la fonction « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 6$; 3 %); les transitions conversationnelles ($n = 2$; 1 %); et « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 1$; 1 %).

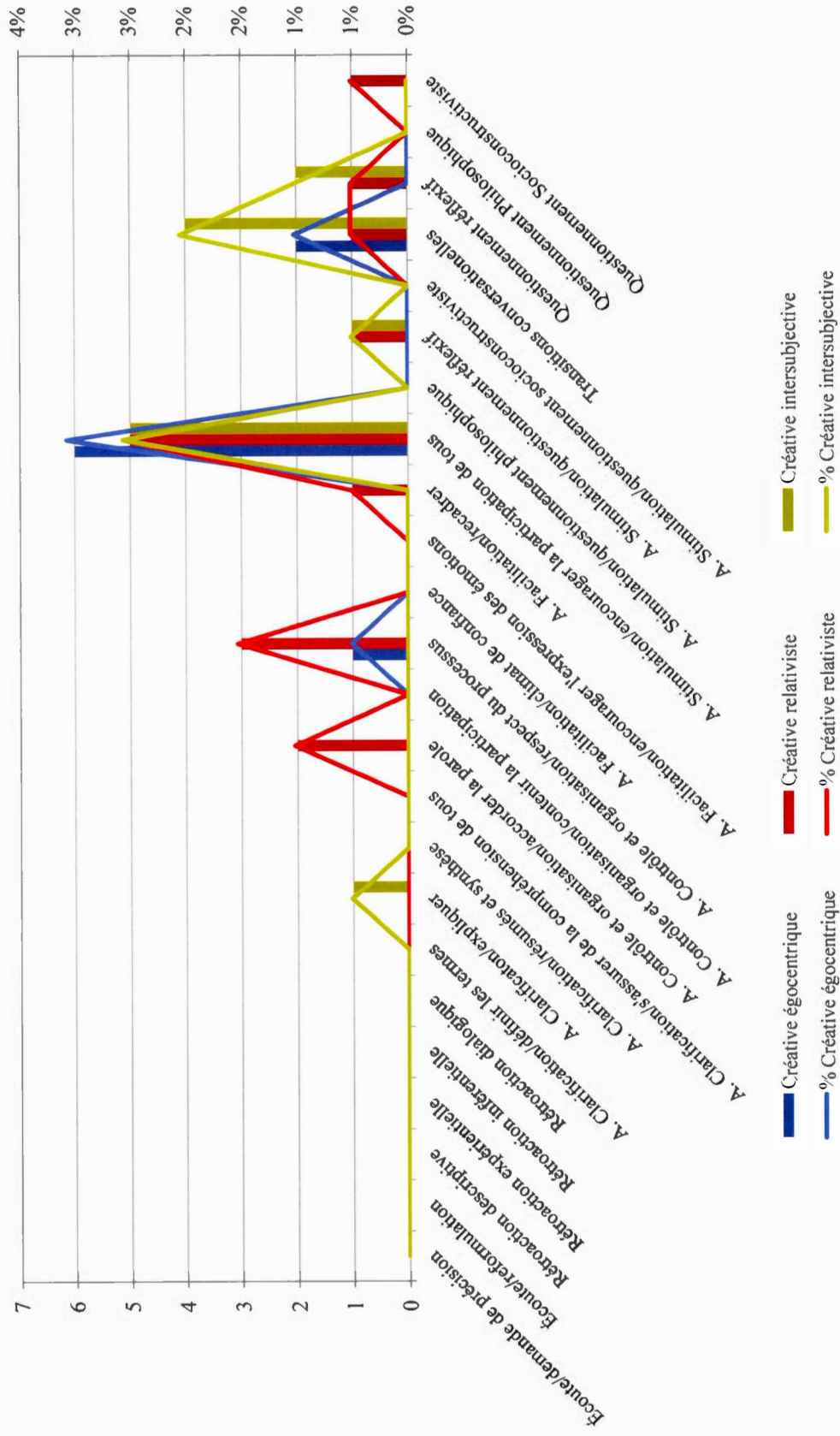


Figure 4.2 Recouplement entre les stratégies communicationnelles et les manifestations de la PCD - Pensée créative

La figure 4.3 expose les résultats associés à la pensée responsable. Un total de 255 segments a été relevé. La perspective relativiste est associée à quatorze stratégies communicationnelles différentes. Quatre stratégies sont prévalentes : transitions conversationnelles ($n = 35$; 18 %); rétroaction dialogique ($n = 29$; 15 %); « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 12$; 6 %); et questionnement réflexif ($n = 11$; 6 %). S'ensuivent dix autres stratégies de moindre importance : écoute/demandes de précisions ($n = 7$; 4 %); « clarification/définir les termes » ($n = 2$; 1 %); « clarification/expliciter » ($n = 2$; 1 %); « contrôle et organisation/accorder la parole » ($n = 2$; 1 %); « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 2$; 1 %); écoute/reformulation ($n = 1$; 1 %); rétroaction descriptive ($n = 1$; 1 %); « clarification/s'assurer de la compréhension de tous » ($n = 1$; 1 %); questionnement philosophique ($n = 1$; 1 %); et questionnement socioconstructiviste ($n = 1$; 1 %).

Douze stratégies communicationnelles sont associées à la perspective égocentrique. Le questionnement réflexif ($n = 90$; 46 %) est la stratégie ayant suscité le plus grand nombre d'énoncés. La fonction « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 20$; 6 %) arrive en deuxième position, suivie de près par les transitions conversationnelles ($n = 15$; 8 %). S'ensuit la fonction « clarification/expliciter » ($n = 9$; 5 %); la rétroaction inférentielle ($n = 2$; 1 %); la fonction « clarification/résumés et synthèse » ($n = 2$; 1 %); la fonction « contrôle et organisation/accorder la parole » ($n = 2$; 1 %); la fonction « stimulation/questionnement réflexif » ($n = 2$; 1 %); la rétroaction dialogique ($n = 1$; 1 %); la fonction « facilitation/encourager l'expression des émotions » ($n = 1$; 1 %); la fonction « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 1$; 1 %); et le questionnement philosophique ($n = 1$; 1 %).

La perspective intersubjective est associée à deux stratégies : questionnement réflexif ($n = 2$; 1 %) et « clarification/expliciter » ($n = 1$; 1 %).

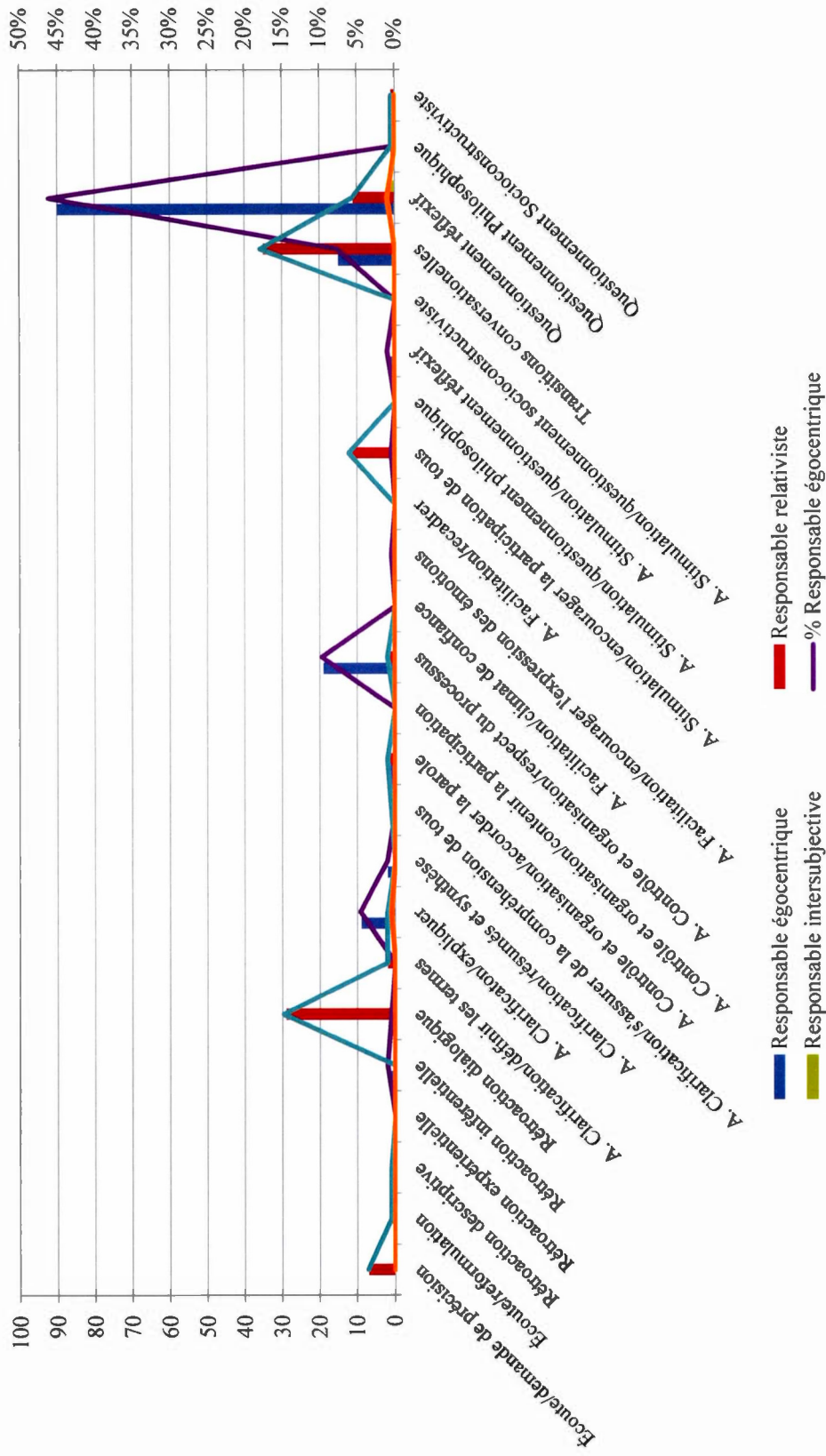


Figure 4.3 Recoupement entre les stratégies communicationnelles et les manifestations de la PCD - Pensée responsable

Enfin, la figure 4.4 illustre les stratégies communicationnelles associées à la pensée métacognitive. Un total de 46 segments a été relevé. La perspective égocentrique est associée à six stratégies communicationnelles : le questionnement réflexif ($n = 12$; 6 %); la fonction « facilitation/encourager l'expression des émotions » ($n = 6$; 3 %); les transitions conversationnelles ($n = 3$; 2 %); la fonction « clarification/expliciter » ($n = 2$; 1 %); la fonction « stimulation/questionnement réflexif » ($n = 1$; 1 %); et l'écoute/demande de précisions ($n = 1$; 1 %).

La perspective relativiste, pour sa part, est associée à quatre stratégies communicationnelles; la fonction « stimulation/questionnement réflexif » ($n = 5$; 3 %); le questionnement réflexif ($n = 3$; 2 %); la fonction « stimulation/encourager la participation de tous » ($n = 3$; 2 %); et la rétroaction inférentielle ($n = 1$; 0 %).

Enfin, la perspective intersubjective est associée à deux stratégies communicationnelles : le questionnement réflexif ($n = 8$; 4 %) et la fonction « contrôle et organisation/respect du processus » ($n = 1$; 0 %).

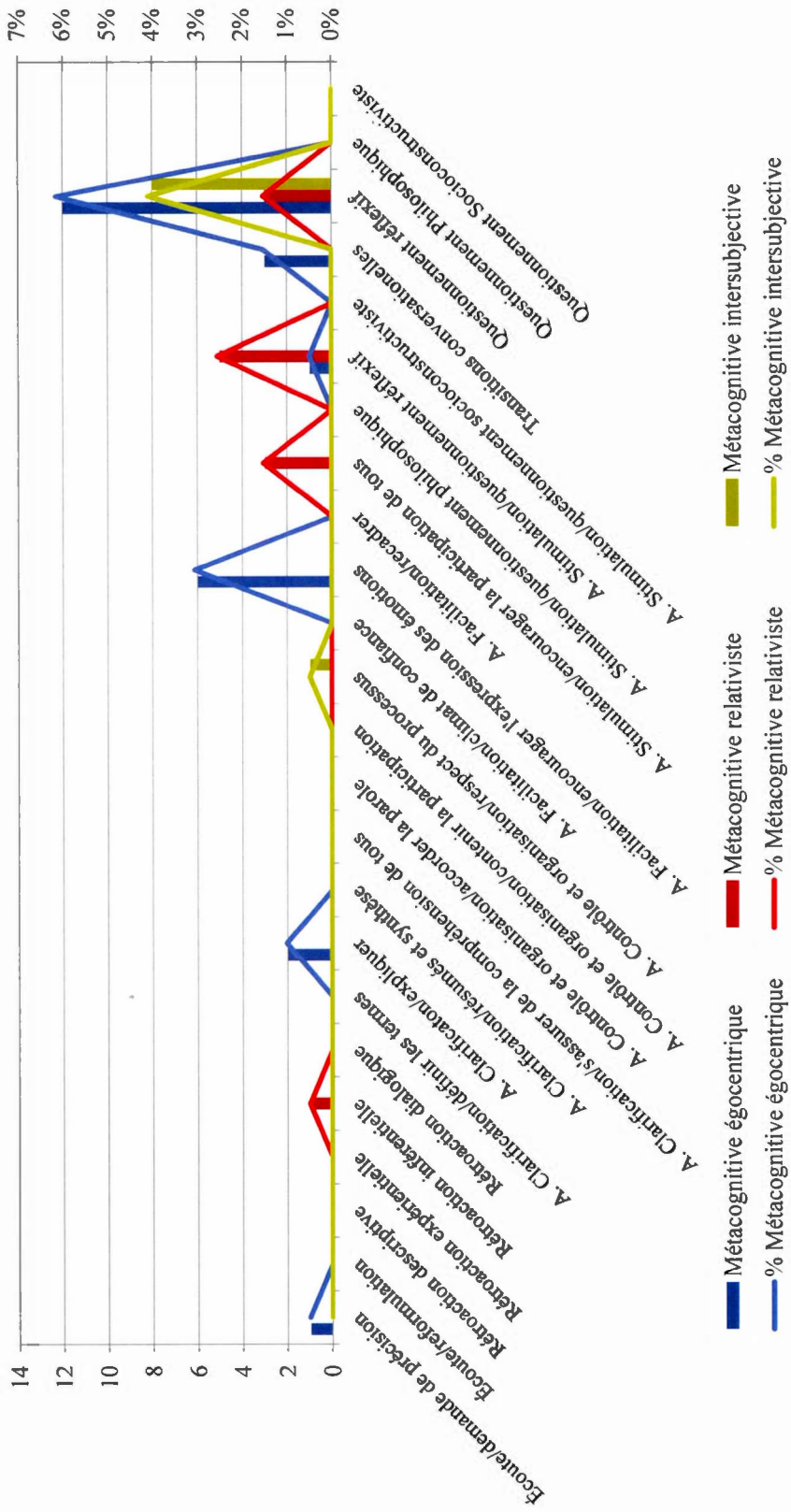


Figure 4.4 Recoupement entre les stratégies communicationnelles et les manifestations de la PCD - Pensée métacognitive

4.3 Perception des participants au regard des manifestations de la PCD et des stratégies de communication associées

Lors des rencontres de GCP, les participants ont à leur disposition une fiche réflexive leur servant à consigner leurs notes relatives à la séance en cours. De plus, cette fiche permet aux participants de s'exprimer au sujet des manifestations de la PCD qu'ils ont perçues au cours de la séance de GCP et des stratégies communicationnelles qui les ont suscitées (*Voir Appendice A*). Une question concernait cet aspect et elle exige des étudiants une capacité d'établir des liens entre des concepts qu'ils n'ont pas l'habitude de traiter (la PCD et les stratégies communicationnelles). En effet, les étudiants devaient associer ces stratégies à des énonciations qui correspondent aux modes de PCD en cochant l'énonciation (qui correspond aux modes PCD) qui s'applique le mieux. Toutefois, les étudiants participants ont manifesté leur difficulté à répondre à cette question. Le manque d'habitude à établir de tels liens pourrait expliquer cet élément. En outre, les étudiants disposaient de peu de temps à la fin de la rencontre pour prendre conscience de l'expression ou des manifestations de la PCD chez eux. Par conséquent, certains d'entre eux n'ont pas complété la question adéquatement. En effet, un total de 34 réponses sur une possibilité de 64 a été dénombré. Néanmoins, sept stratégies de communication ont été associées à des manifestations de la PCD : le dialogue; la diversité des points de vue; le questionnement; l'écriture réflexive; la coopération; la transmission de connaissances de la part de l'animatrice; et le partage d'expériences personnelles. Le taux de réponse étant variable d'un étudiant à l'autre, les résultats sont présentés de façon globale et en pourcentage (%) à la figure 4.5. Ces pourcentages ont été calculés sur le total des réponses obtenues.

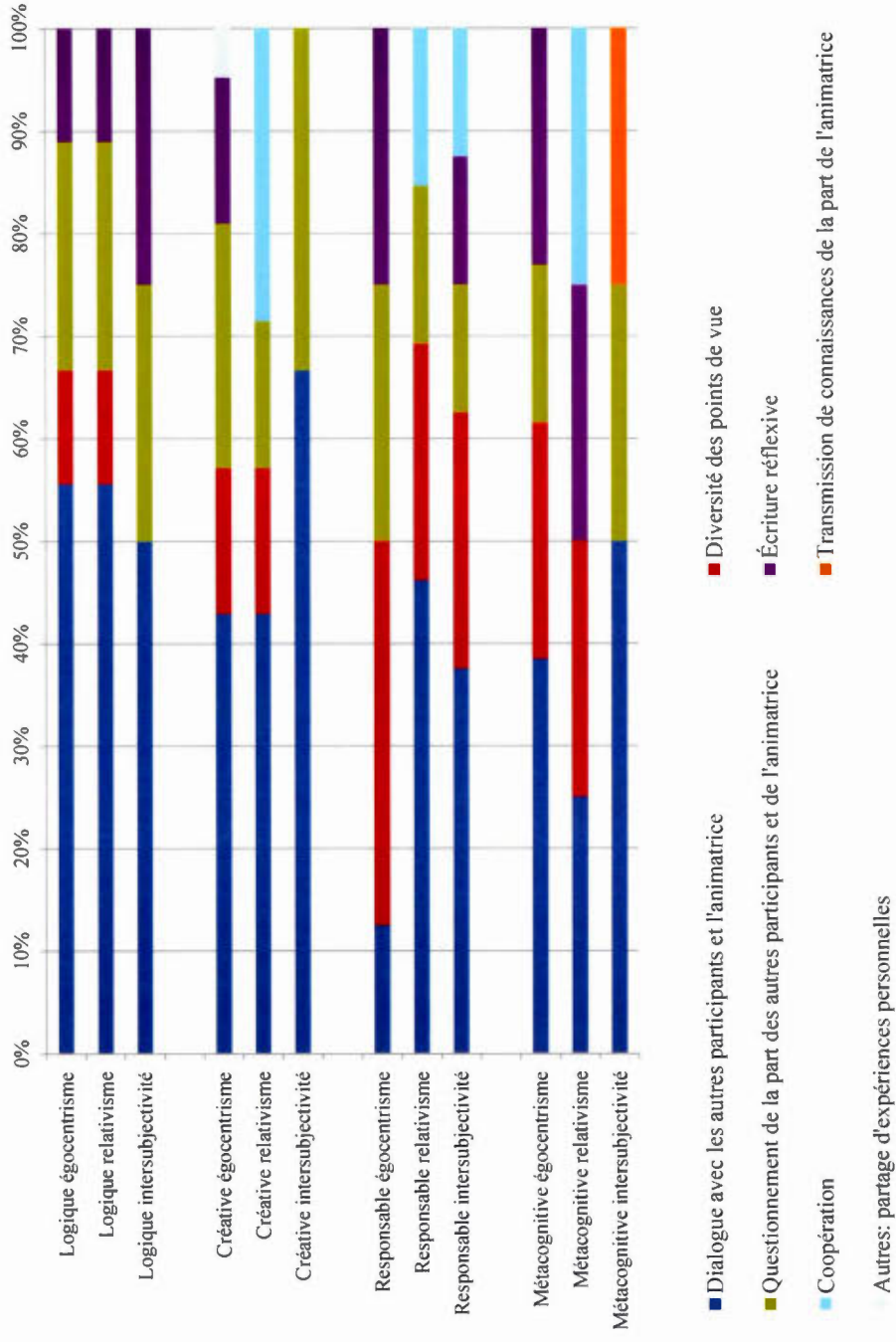


Figure 4.5 Perception des étudiants au regard des stratégies de communication ayant suscité de la PCD

Du point de vue des participants, la pensée logique est associée à quatre stratégies communicationnelles différentes : le dialogue avec les autres participants et l'animatrice; la diversité des points de vue; le questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice et l'écriture réflexive. La stratégie communicationnelle ayant le plus suscité de pensée logique égocentrique, selon les participants, est le dialogue (56 %). Le questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice arrive en deuxième position (22 %). S'ensuivent la diversité des points de vue et l'écriture réflexive constituant toutes deux 11 %. La perspective relativiste comporte des résultats identiques à la perspective égocentrique. Enfin, la perspective intersubjective est associée au dialogue (50 %), au questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (25 %) et à l'écriture réflexive (25 %).

La pensée créative est associée à six stratégies communicationnelles : le dialogue; la diversité des points de vue; le questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice; la coopération; l'écriture réflexive; et le partage d'expériences personnelles. La perspective égocentrique est associée au dialogue (43 %), au questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (24 %), à la diversité des points de vue (14 %), à l'écriture réflexive (14 %) et à l'expérience personnelle (5 %). La perspective relativiste est associée au dialogue (43 %), à la coopération (29 %), au questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (14 %) et à la diversité des points de vue (14 %). Enfin, la perspective intersubjective est associée au dialogue (67 %) et au questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (33 %).

La pensée responsable est associée à cinq stratégies communicationnelles : le dialogue, le questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice, la diversité des points de vue, l'écriture réflexive et la coopération. La perspective égocentrique est associée à la diversité des points de vue (38 %); au questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (25 %); à l'écriture réflexive

(25 %); et au dialogue (13 %). La perspective relativiste comprend le dialogue (46 %), la diversité des points de vue (23 %), le questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (15 %) et la coopération (15 %). Enfin, la perspective intersubjective est composée du dialogue (38 %), de la diversité des points de vue (25 %), du questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (13 %), de l'écriture réflexive (13 %) et de la coopération (13 %).

La pensée métacognitive est composée de six stratégies communicationnelles différentes. Il s'agit du dialogue, de l'écriture réflexive, du questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice, de la diversité des points de vue, de la coopération et des informations transmises par l'animatrice. La perspective égocentrique comporte le dialogue (38 %), la diversité des points de vue (23 %), l'écriture réflexive (23 %) et le questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (15 %). La perspective relativiste est associée proportionnellement au dialogue (25 %), à la diversité des points de vue (25 %), à l'écriture réflexive (25 %) et à la coopération (25 %). Enfin, la perspective intersubjective est composée du dialogue (50 %), du questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice (25 %) et de la transmission d'informations de la part de l'animatrice (25 %).

4.4 Analyse descriptive des énoncés rétrospectifs des participants au sujet de la recherche-intervention-Séance bilan

Une séance bilan (entretien semi-dirigé de groupe) a été réalisée auprès des participants à la fin de la recherche-intervention dans le but de connaître leur perception quant aux impacts de leur participation. Les résultats proviennent de la transcription de la séance bilan et 45 segments liés aux impacts de la participation ont

été relevés sur un total de 140. La classification des énoncés se retrouve dans le tableau 4.11 et comprend dix catégories. Les pourcentages ont été calculés selon le nombre total de segments ($n = 45$) relevés pour les impacts.

La catégorie la plus prévalente est « meilleure évaluation de l'objet » ($n = 17$; 38 %). Tous les participants se sont exprimés à ce sujet. L'extrait suivant, dans lequel P5 explique comment le GCP incite à échanger plutôt qu'à sauter aux conclusions, en donne un exemple :

Je trouve que ça permet un vrai échange pour continuer encore au lieu d'arrêter la personne et de tout de suite proposer une solution. (P5, séance bilan)

Dans cet autre extrait, P7 exprime comment elle met en pratique ce qu'elle a appris à développer à travers cette expérience :

Alors là, ce que j'ai remarqué, c'est que je grattais plus, j'investiguais plus pour savoir c'était quoi le réel problème. Qu'est-ce qui est arrivé pour que la personne se retrouve vraiment comme ça? (P7. Séance bilan)

P4, qui semble aller dans le même sens que P7, développe sur sa façon d'aborder les problèmes suite à son expérimentation du GCP :

Moi, je l'ai dit un peu tantôt, c'est que j'ai plus le réflexe de m'arrêter à un problème. Je ne dis pas que je résous le problème, mais je prends le temps de m'arrêter. (P4, séance bilan)

La catégorie « amélioration de l'esprit critique » ($n = 7$; 16 %) arrive en deuxième position. P5 est la seule participante à avoir exprimé des énoncés pour cette catégorie. L'extrait suivant en apporte un exemple :

Au niveau de la morale oui, l'éthique, oui, [...], mais être capable aussi de remettre en question ça, un peu plus que juste parce qu'il y a une règle établie, et d'aller plus loin que ça puis, [...]. (P5-séance bilan)

La catégorie « nouvelle compréhension de l'objet » ($n = 5$; 11 %) arrive en troisième position. Les trois extraits qui suivent offrent des exemples de la perception de P1, P3 et P4 à ce sujet :

Finally, tu vas chercher un chemin que t'aurais jamais été cherché, autrement que de te faire écouter [...] et on part avec quelque chose d'autre. (P1, séance bilan)

Au début, des fois, on avait peut-être des idées de solutions, etc. Puis, une fois le problème tout décortiqué, c'est plus du tout là qu'on était et ce n'est plus du tout ça qui était pertinent de penser puis de dire. (P3, séance bilan)

Puis, essayer de voir si je ne pourrais pas le voir d'une autre situation. (P4, séance bilan)

Les trois participants ont pour point commun d'évoquer une transformation dans leur façon d'aborder le problème.

Les catégories « meilleure résolution de problème » ($n = 4$; 9 %) et « amélioration du questionnement » ($n = 4$; 9 %); et « considérer d'autres hypothèses ou possibilités » ($n = 4$; 9 %) arrive à égalité en quatrième position. Deux participants ont exprimé des énoncés pour la première catégorie : P3 et P4. Les extraits suivants l'attestent :

En tant que tel l'expérience ne pouvait être que constructive... finalement c'était de concrétiser des problèmes. Tu te rends compte qu'ils sont un peu communs. Qu'il y a des solutions, qu'on peut les décortiquer, qu'en les décortiquant, ils deviennent différents de comment on les a perçus en premier. (P3, séance bilan)

Non, je paniquais plus sur mon problème. [Maintenant] c'est savoir qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer ça. (P4, séance bilan)

P1, P2 et P6 ont tous trois affirmé avoir amélioré leur technique de questionnement grâce au GCP. Les extraits suivants en donnent un exemple :

Je pense dans le type de questions ou dans les sphères des questions posées du début par rapport à la fin, il y a une progression. (P1, séance bilan)

Ça m'intimidait moins d'être, surtout à la fin, tu es toute seule avec ton patient. C'est moins stressant, je me sentais plus à l'aise de poser des questions, ça coulait plus naturellement qu'avant, [...]. (P2, séance bilan)

Dans le, la façon de poser des questions, [...] (P6, séance bilan)

P1 est le seul participant à s'être exprimé dans la catégorie « considérer d'autres hypothèses ou possibilités » :

On allait peut-être plus autour et des fois, on s'est rendu compte qu'en creusant à des places qu'on n'aurait pas pensé, on pourrait peut-être aller chercher quelque chose d'autre. (P1, séance bilan)

S'ensuit la catégorie « normaliser les problèmes » ($n = 2$; 4 %). P3 et P6, dans l'exemple qui suit, affirment que leur participation leur a permis de constater qu'ils ne sont pas les seuls dans leur situation :

[...] finalement, c'était concrétiser des problèmes. Tu te rends compte qu'ils sont un peu communs. (P3, séance bilan)

Juste de parler puis, de comme il disait un peu, de normaliser les problèmes [...] (P6, séance bilan)

Tableau 4.11 Impacts de la participation par participant-Séance bilan

Impacts de la participation	Séance bilan (de groupe)													
	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7	
	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %	n	n %
Meilleure évaluation de l'objet	2	4 %	1	2 %	2	4 %	1	2 %	2	4 %	4	9 %	5	11 %
Amélioration de l'esprit critique	-	-	-	-	-	-	-	-	7	16 %	-	-	-	-
Nouvelle compréhension de l'objet	2	4 %	-	-	2	4 %	1	2 %	-	-	-	-	-	-
Meilleure résolution de problèmes	-	-	-	-	1	2 %	2	4 %	-	-	-	-	1	2 %
Amélioration du questionnement	2	4 %	1	2 %	-	-	-	-	-	-	1	2 %	-	-
Considérer d'autres hypothèses ou possibilités	4	9 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Normalisation des problèmes	-	-	-	-	1	2 %	-	-	-	-	1	2 %	-	-
Plus à l'aise avec les patients	-	-	1	2 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meilleure écoute	-	-	1	2 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	11	24 %	4	9 %	6	13 %	4	9 %	9	20 %	6	13 %	6	13 %
													45	100 %

Enfin, deux catégories arrivent en dernière position : « plus à l'aise avec les patients » ($n = 1$; 2 %); et « meilleure écoute » ($n = 1$; 2 %). P2 est le seul participant à s'être exprimé dans ces deux catégories. Les deux extraits suivants en offrent des exemples :

Moi, en clinique-école, je trouve à la fin, là c'est sûr qu'on a fait plusieurs évaluations, mais on dirait que j'étais plus à l'aise avec les clients. (P2, séance bilan)

Dans le fond, le fait qu'on s'écoute, en tout cas, c'était ma grosse problématique. J'écoute plus [...]. (P2, séance bilan)

La section suivante synthétise les résultats qui ont été présentés dans ce chapitre afin de mettre en valeur les éléments pertinents qui servent à l'interprétation des résultats, au chapitre 5.

4.5 Synthèse des résultats

Les résultats présentés dans ce chapitre font état des différentes composantes liées aux manifestations de la PCD en contexte de GCP et les stratégies communicationnelles y ayant contribué. Certains de ces résultats méritent d'être mis en évidence pour que des hypothèses et des constats puissent être mis en lumière et développés au chapitre 5.

Concernant les conditions mises en place par l'étudiante-chercheuse autant lors du démarrage du groupe que tout au long de la démarche :

1. L'étudiante-chercheuse a mis en œuvre différentes stratégies afin de susciter l'engagement des participants et de créer un climat de confiance : 1) offrir le lunch; 2) rassurer les participants sur la méthode de GCP; 3) partager des trucs pour garder les idées tout en demeurant à l'écoute; 4) souligner la

pertinence des interventions; 5) accueillir les étudiants avec déférence; 6) faire preuve d'écoute; 7) reformuler les propos; 8) éviter de porter des jugements stériles et faire preuve d'ouverture et de respect; 9) poser des questions réflexives; et 10) se donner en exemple. Les sept participants recrutés au début de la recherche-intervention ont complété la démarche jusqu'à la fin.

Concernant les stratégies de communication qui ont favorisé les manifestations de la PCD :

2. Deux formes de manifestations de la PCD ont émergé lors de l'étude : les intentions de manifestations de PCD et les manifestations concrètes.
 - a. Les intentions de manifestations se sont traduites par de la pensée créative relativiste et intersubjective.
 - b. Parmi les manifestations concrètes, quatre modes de PCD se distinguent des autres : la pensée logique égocentrique et relativiste et la pensée responsable égocentrique et relativiste. Il a été possible de remarquer que les participants-clients sont ceux qui ont manifesté le plus grand nombre de segments associés à la PCD et la plus grande variété de modes de PCD, et ce pour chaque séance.
3. Selon les résultats de l'analyse verbatim, quatre stratégies de communication se démarquent des autres pour faire émerger la PCD, de manière générale. Il s'agit des fonctions d'animation « stimulation/questionnement réflexif » et « stimulation/encourager la participation de tous »; du questionnement réflexif; et des transitions conversationnelles.
4. Les pensées logiques égocentrique et relativiste ont été suscitées majoritairement par le questionnement réflexif et les transitions conversationnelles. La pensée logique intersubjective a, pour sa part, été suscitée par les transitions conversationnelles, la fonction « stimulation/encourager la participation de tous » et le questionnement réflexif.
5. La pensée créative égocentrique a été majoritairement suscitée par les fonctions « stimulation/encourager la participation de tous » et « contrôle et organisation/respect du processus »; et par les transitions conversationnelles. La pensée créative relativiste a été suscitée par les fonctions « stimulation/encourager la participation de tous » et « contrôle et organisation/respect du processus » et « contrôle et organisation/accorder la parole ». La pensée créative intersubjective a été associée en majorité avec le

questionnement réflexif, les transitions conversationnelles et la fonction « stimulation/encourager la participation de tous ».

6. La pensée responsable égocentrique est associée au questionnement réflexif, aux transitions conversationnelles et à la fonction « contrôle et organisation/respect du processus ». La pensée responsable relativiste est associée aux transitions conversationnelles, à la rétroaction dialogique et à la fonction « stimulation/encourager la participation de tous ». La pensée responsable intersubjective a été suscitée par le questionnement réflexif et par la fonction « clarification/expliciter ».
7. La pensée métacognitive égocentrique est associée au questionnement réflexif, à la fonction « stimulation/encourager l'expression des émotions » et aux transitions conversationnelles. La pensée métacognitive relativiste a été suscitée par la fonction « stimulation/questionnement réflexif », le questionnement réflexif et la fonction « stimulation/encourager l'expression des émotions ». La pensée métacognitive intersubjective a été suscitée par le questionnement réflexif et la fonction « contrôle et organisation/respect du processus ».

Concernant la perception des étudiants sur les stratégies de communication ayant favorisé la manifestation de la PCD :

8. Selon les étudiants, le dialogue est la stratégie communicationnelle ayant dominé tous les types de PCD, sauf la pensée responsable égocentrique. Les deux autres stratégies nommées par les étudiants et qui se sont démarquées des autres sont la diversité des points de vue, l'écriture réflexive et la coopération.

Concernant l'analyse de l'expérience globale des étudiants, plus spécifiquement des impacts de leur participation :

9. Tous les étudiants ont mentionné que le GCP permet une « meilleure évaluation de l'objet ». Les deux autres impacts se démarquant sont « l'amélioration de l'esprit critique » et une « nouvelle compréhension de l'objet ».

Ces résultats seront mis en relation entre eux et feront l'objet d'une interprétation dans le prochain chapitre et contribueront à répondre à la question que pose cette recherche-intervention, soit : quelles sont les stratégies communicationnelles qui contribuent à l'émergence de la PCD en contexte de GCP chez les étudiants en TOPO du Collège Montmorency?

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le présent chapitre est consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats retenus au quatrième chapitre. Ils sont mis en lien avec les concepts théoriques décrits au chapitre 2. Cette section permet de répondre à la question de recherche évoquée dans cette étude. Elle permet également d'émettre des hypothèses et des pistes de réflexion permettant de mieux comprendre les résultats, dont certains mériteraient d'être approfondis par des recherches ultérieures. En premier lieu, des liens sont établis entre les stratégies adoptées par l'étudiante-chercheure pour assurer le bon fonctionnement du GCP et le déroulement des séances. Ensuite, les résultats liés aux stratégies de communication ayant émergé tout au long de la recherche-intervention sont mis en lien avec la grille d'analyse (tableau 2.1) construite au chapitre 2 et avec les résultats des manifestations de la PCD. Une analyse interprétative des impacts de la participation est ensuite réalisée et sert à mettre en lumière des constats et recommandations. Enfin, les limites de cette recherche-intervention sont exposées.

5.1 Conditions favorisant le succès de la recherche-intervention

La plupart des conditions mises en place par l'étudiante-chercheure se sont déployées à travers la communication verbale et non verbale. Si ces stratégies communicationnelles n'ont pas directement contribué à l'émergence ou au développement de la PCD, il est légitime de penser qu'elles pourraient l'avoir favorisé indirectement en créant des conditions qui encouragent la présence de tous, augmentant ainsi le potentiel d'interaction et de diversité dans les idées exprimées, et

conséquemment augmentant les chances de voir se manifester la PCD. Les résultats issus de la description des conditions mises en place par l'étudiante-chercheuse dès le début de l'étude révèlent des indicateurs de succès : l'engagement des étudiants envers le groupe; l'atmosphère détendue et empreinte d'humour; le climat de confiance et de respect régnant au sein du groupe; et par la profondeur des sujets de consultation amenés par les étudiants. Ils sont développés dans ce qui suit.

Engagement

D'abord, comme le soulignent Payette et Champagne (2010), l'engagement s'exprime par l'assiduité, la qualité de la présence, la participation et le respect de la confidentialité. L'assiduité des étudiants s'est avérée par la présence de tous les étudiants lors des quatre premières rencontres et de six étudiants sur sept lors des trois rencontres suivantes. Trois étudiants se sont absentés à tour de rôle pour des raisons de maladie. La qualité de la présence et la participation sont constatées par l'apport de chaque étudiant, à chacune des séances de GCP. De plus, P6 et P7 ont mentionné, dès la troisième rencontre, qu'ils se sentaient engagés et investis envers les membres du groupe et ont reconnu les bénéfices de leur participation. En ce qui a trait au respect de la confidentialité, il est difficile d'affirmer l'observance de cette règle pour chaque participant, mais la profondeur des échanges ayant eu lieu au cours des rencontres pourrait le laisser croire, puisque plusieurs étudiants ont démontré leur vulnérabilité en proposant des situations très personnelles.

La communication constante (par courriel) entre l'animatrice et les participants a certainement pu contribuer aux manifestations d'engagement de ces derniers. À cet effet, Lafortune (2008a, 2008d) avance qu'il importe de contacter les membres du groupe avant chaque rencontre pour confirmer leur présence, car selon elle, l'engagement se développe grâce au contact des autres et de l'environnement. De plus, l'auteure avance que lorsque les participants s'engagent dans des tâches liées au

processus et qu'ils se reconnaissent des valeurs communes, l'engagement personnel tend à se transformer en engagement collectif. En ce sens, l'étudiante-chercheure a pris soin de consulter les étudiants concernant le meilleur moment pour tenir les rencontres, afin de les impliquer dans la constitution et l'organisation du groupe.

Climat de confiance et de respect

Le climat de confiance et de respect qui régnait au sein du groupe peut aussi s'expliquer par les règles de fonctionnement instaurées par l'étudiante-chercheure et discutées par les participants lors de la troisième rencontre. L'établissement de règles de fonctionnement permet aux membres du groupe de s'y référer en cas de besoin. C'est l'étape de la planification à laquelle fait référence Landry (2007). Cette démarche offre des balises au groupe quant aux comportements attendus. Aussi, le fait que l'animatrice ait rassuré les participants sur la méthode de GCP et qu'elle ait fait preuve de déférence à l'égard des étudiants a contribué à développer la confiance au sein du groupe, puisque l'étudiante-chercheure, en se donnant en exemple, incite les participants à faire de même (Lafortune, 2008a). Dans le même ordre d'idée, une posture d'accompagnement exige une attitude de bienveillance et de confiance chez la personne accompagnatrice (Lafranchise, Cadec et Paquet, 2016; Paquet *et al.*, 2017). Ainsi, au début de la démarche, l'animatrice a pris soin de rassurer les participants sur la méthode de GCP afin qu'ils puissent prendre confiance en eux et se sentir à l'aise de faire des erreurs. Enfin, la déférence dont l'étudiante-chercheure a fait preuve envers les étudiants a pu contribuer à bâtir un lien de confiance avec eux et entre eux, car en se comportant de la sorte, l'étudiante-chercheure a agi à titre de modèle, comme le souligne Lafortune (2008a). Le formulaire d'engagement à la confidentialité a également concouru à créer le lien de confiance, car il constitue un engagement moral. La profondeur des sujets de consultation apportés par les étudiants est un indice de la force du lien de confiance entre les participants. Effectivement, Landry (2007) souligne que plus les membres d'un groupe auront un

sentiment de sécurité affective, plus ils s'exprimeront ouvertement. Également, le fait que l'animatrice souligne la pertinence des interventions, qu'elle évite elle-même de porter des jugements stériles, qu'elle fasse des interventions constructives et fasse preuve d'ouverture et de respect démontre aux étudiants qu'ils sont dans un espace protégé et les incite à s'exprimer et à essayer de nouvelles interventions.

Humour

Une atmosphère détendue et empreinte d'humour, constatée dès la première séance, constitue un autre indicateur de succès. Le fait d'accorder un moment de discussion autour du lunch afin de permettre aux membres du groupe de faire connaissance a pu y contribuer. Effectivement, comme l'avance Landry (2007), un groupe nouvellement formé connaîtra des tensions primaires se manifestant par un certain malaise chez les membres du groupe. Ces tensions ne sont surmontables que si les individus ont l'occasion de prendre contact entre eux et d'expérimenter une sécurité affective au sein du groupe. À cet effet, il est possible de croire que le lien d'amitié qu'entretenaient déjà trois des sept étudiants ait pu favoriser cette ambiance conviviale, mais également à l'établissement de la confiance, puisque ceux-ci se connaissaient déjà et semblaient entretenir des rapports harmonieux.

Animation

Payette et Champagne (2010) soulignent l'importance de la qualité de l'animation et des conditions mises en place pour assurer le succès d'un GCP. C'est pourquoi l'étudiante-chercheure s'est efforcée de mettre en place toutes les conditions nommées plus haut. Par ailleurs, la connaissance des six étapes du GCP ne serait pas suffisante pour animer un groupe et susciter les apprentissages; il importe d'adopter une posture d'accompagnement, telle que proposée plus haut (Lafranchise, Cadec et Paquet, 2016). Cet accompagnement, comme pour l'animation, s'est manifesté à

travers différentes stratégies communicationnelles visant à susciter des manifestations de la PCD. Certaines stratégies se sont avérées plus efficaces que d'autres. Celles-ci sont abordées dans ce qui suit.

5.2 Stratégies de communication ayant favorisé les manifestations de la PCD

Cette section est consacrée à l'interprétation et la discussion des stratégies de communication ayant favorisé les manifestations de la PCD. D'abord, ces manifestations seront mises en lien avec le processus de GCP et ensuite, avec les stratégies de communication les ayant suscitées.

5.2.1 Processus de GCP, dialogue et manifestations de la PCD

Le processus de GCP, par sa nature interactive et réflexive, représente l'espace dialogique dans lequel émerge la PCD. Chacune de ces étapes étant reliées à des interactions précises, elles contribuent à l'émergence de modes de PCD distincts. C'est ce qui est exploré dans cette section.

L'analyse des résultats liés aux manifestations de la PCD a permis de constater deux formes de manifestations : les intentions de manifestations et les manifestations concrètes.

Les intentions de manifestations se sont produites lorsqu'un participant démontrait une certaine ouverture face aux différents points de vue des autres membres du

groupe et elles ont eu lieu lors de l'étape 3 du GCP⁶. À cet effet, deux intentions de manifester la PCD ont émergé : la pensée créative relativiste et intersubjective. Il importe de rappeler que la pensée créative permet au penseur critique de proposer des transformations de perspectives et de remettre en question les traditions et les préjugés (Daniel *et al.*, 2005). Ainsi, lors de l'étape 3, des participants ont révélé leur intention de recadrer leur perspective en demandant aux autres participants d'apporter des pistes de solution et de réflexion. Il n'est donc pas surprenant que ce soit de la pensée créative dans une perspective relativiste et intersubjective qui aient principalement émergé à cette étape, car les participants-clients démontraient l'intérêt de se détacher de leurs propres exemples pour faire sens des idées apportées par les pairs à l'étape précédente.

Quant aux manifestations concrètes de la PCD, les résultats indiquent quatre modes qui se distinguent des autres par leur nombre de segments, et donc par leurs manifestations plus fréquentes dans les discours : la pensée logique égocentrique; la pensée logique relativiste; la pensée responsable égocentrique; et la pensée responsable relativiste. Voyons comment le processus du GCP a pu y contribuer.

Premièrement, les modes de pensée logique et responsable peuvent s'être plus souvent manifestés en raison du fait qu'elles sont grandement sollicitées aux étapes 1 et 2 d'une séance de GCP selon la méthode de Payette et Champagne (2010). En effet, à l'étape 1, le participant-client est invité à relater une situation, issue de son expérience, qui le préoccupe personnellement. Il est donc, à ce moment, plutôt centré sur lui-même, sur son expérience et ses comportements. Ce même phénomène survient à l'étape 2, où le participant-client et les consultants se retrouvent dans un mode d'interaction dialogique, en interrogeant l'expérience du participant-client, ce qu'il connaît de sa situation, ses implications et ses responsabilités.

⁶ Lors de cette étape, un ou deux consultants réalisent une synthèse de la situation du client et le celui-ci spécifie son mandat auprès des consultants.

Deuxièmement, les modes de pensée logique et responsable relativistes peuvent également être mis en lien avec ces mêmes étapes, mais aussi avec l'ensemble du processus du GCP et sa visée. Effectivement, cette méthode de formation requiert une ouverture envers les pairs et une réflexion sur les idées des autres. Elle mise également sur le dialogue et les interactions entre les participants pour susciter les apprentissages. Cette formation se faisant en groupe et de manière interactive et réflexive, des liens peuvent être établis avec la perspective relativiste, qui elle suppose une ouverture aux idées des autres dans un but de compréhension (Daniel *et al.*, 2005). Ainsi, la pensée logique relativiste peut être associée plus précisément à l'étape 2 - la période de clarification – où le participant-client doit parfois justifier les éléments relatés à l'étape 1, pour satisfaire la compréhension des consultants. Ce mode de pensée se manifeste à travers des justifications incomplètes et concrètes (Daniel *et al.*, 2005). La pensée responsable relativiste peut également être mise en lien avec l'étape 2, puisqu'elle requiert des consultants un désir de compréhension du participant-client. Ce mode de pensée est donc relié au questionnement des consultants envers le participant-client, dans un but de compréhension de la situation.

Les résultats font constater que le participant-client est celui qui exprime le plus grand nombre de segments et la plus grande variété de modes de PCD différents, et ce, à chacune des rencontres. Cela s'explique, en partie, par le fait qu'il est le seul à s'exprimer à l'étape 1, ce qui engendre un plus grand nombre de segments provenant de lui. Pour ce qui est de la grande variété de modes de PCD, cela s'explique par le fait que le participant-client est porté à réfléchir davantage au sujet de sa situation, le GCP visant spécifiquement à l'aider à l'élucider à travers le dialogue et une réflexion approfondie. Lafortune et Robertson (2004) soulignent d'ailleurs l'importance de créer un espace de dialogue sur des situations vécues pour susciter le développement de la pensée critique.

D'autres modes de PCD peuvent être associés aux étapes 2, 3, 4, 5 et 6 du GCP. D'abord, à l'étape 2, la pensée métacognitive peut émerger du fait que le participant-client se fait questionner par les consultants. Effectivement, le questionnement efficace, comme l'ont démontré Vogt *et al.* (2003) favorise la réflexivité. À l'étape 3, comme les consultants réalisent une synthèse de la situation du participant-client, il est possible de croire que de la pensée responsable égocentrique pourrait émerger, puisque ce mode de pensée se manifeste sous forme de tentative de compréhension d'un pair (Daniel *et al.*, 2005). En ce qui a trait à l'étape 4, il est possible d'émettre l'hypothèse que de la pensée créative pourrait se manifester, car cette étape est consacrée à l'émission de pistes de solutions ou de réflexion nouvelles et la pensée créative mène au recadrage et à la transformation des idées (Daniel *et al.*, 2005). Également, bien qu'il n'y ait pas de dialogue entre les consultants, il est possible de croire que l'intelligence collective émerge lors de cette étape, puisque les idées des uns peuvent stimuler celles des autres. À l'étape 5, le participant-client effectue une synthèse des pistes proposées par les consultants à l'étape précédente et les partage avec eux. Cette étape pourrait également être associée à la pensée créative. Enfin, la pensée métacognitive pourrait être associée à l'étape 6. À cette étape, tous les participants partagent les apprentissages réalisés au cours de la séance. Cet exercice nécessitant la capacité de penser à propos de ses propres pensées, il est possible de croire que les individus pourraient manifester de la pensée métacognitive, car celle-ci mène vers une évaluation ou une modification des perspectives (Daniel *et al.*, 2005).

C'est dans ce contexte qu'ont également émergé les stratégies communicationnelles qui elles, ont également contribué à faire émerger les manifestations de la PCD. La section suivante est consacrée à l'interprétation des résultats liés aux stratégies communicationnelles ayant suscité la PCD.

5.2.2 Stratégies de communication et manifestations de la PCD

En ce qui a trait aux stratégies de communication, la grille (tableau 2.1) proposée au chapitre 2 comporte onze stratégies de communication de groupe et seize stratégies de communication en contexte d'accompagnement et d'animation de groupe. L'analyse des stratégies de communication ayant émergé dans le GCP a permis d'en relever quatre se démarquant des autres, dont deux liées aux stratégies de communication de groupe : le questionnement réflexif et les transitions conversationnelles; et deux concernant les stratégies de communication en contexte d'accompagnement et d'animation de groupes : les fonctions « stimulation/questionnement réflexif » et « stimulation/encourager la participation de tous ».

5.2.2.1 Questionnement réflexif

Le questionnement réflexif a contribué à la manifestation de huit modes de PCD sur douze : la pensée logique égocentrique, la pensée logique relativiste, la pensée logique intersubjective, la pensée créative intersubjective, la pensée responsable égocentrique, la pensée métacognitive égocentrique, la pensée métacognitive relativiste et la pensée métacognitive intersubjective.

Il n'est pas inattendu de retrouver le questionnement réflexif dans les résultats. D'une part, l'étudiante-chercheure, également animatrice-accompagnatrice du GCP, s'est efforcée de le mettre en pratique, et ce, tout au long de la démarche. D'autre part, elle encourageait les participants à l'exercer. Un accent était donc mis sur ce type de questionnement, en cohérence avec la perspective d'accompagnement adoptée. En

effet, comme le souligne Lafortune (2008a), le modelage est une part importante de l'accompagnement socioconstructiviste. De plus, cette même auteure considère ce type de questionnement comme étant celui à privilégier pour stimuler la réflexivité et les apprentissages. De plus, comme l'avancent Vogt *et al.* (2003), un questionnement efficace favorise l'amélioration de la qualité de la réflexion chez les individus. C'est donc pour ces raisons que la fonction « stimulation/questionnement réflexif » se retrouve aussi parmi les stratégies les plus fréquemment utilisées par l'animatrice-accompagnatrice.

- Pensée logique

La pensée logique s'est manifestée dans les trois perspectives épistémologiques. En ce qui a trait à la perspective égocentrique, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'un individu qui reçoit plusieurs questions réflexives pourrait être amené à justifier ses affirmations. En effet, lors de l'étape 2 (la clarification), les consultants posent des questions au participant-client. Celui-ci n'a d'autre choix que de se centrer sur lui-même et sa situation et de réfléchir aux idées émises lors de l'étape 1 et de les compléter en les justifiant pour satisfaire le besoin de compréhension des consultants. D'un autre côté, le participant-client doit démontrer une certaine ouverture envers les consultants pour recevoir les questions et ainsi amorcer un processus de détachement de sa propre expérience, détachement qui peut ensuite mener progressivement de la perspective relativiste à la perspective intersubjective, au fil des échanges.

- Pensée créative

Le questionnement réflexif a contribué à faire émerger la pensée créative dans une perspective intersubjective. Il importe de rappeler que la forme la plus aboutie d'une PCD se manifeste dans une perspective intersubjective (Daniel *et al.*, 2005; Forges, 2013). Ce résultat porte à croire que des individus maîtrisant le questionnement réflexif au sein d'un GCP pourraient stimuler davantage l'expression et le

développement d'une pensée créative intersubjective. Cela s'explique par le fait qu'un participant-client recevant un maximum de questions le faisant réfléchir sur ses façons de faire, de penser et de ressentir, l'amènerait à les remettre en question et ainsi à transformer la signification de sa situation. Comme le propose Lafortune (2008a), les interactions enrichies par ce type de questionnement suscitent des conflits sociocognitifs chez l'individu, ce qui l'amène ainsi à revoir ses valeurs, ses croyances, ses conceptions et ses connaissances antérieures. Cette remise en question invite à une sorte de réaménagement de ces éléments, ce qui stimule l'émergence de nouvelles significations et de nouveaux apprentissages. Dans un même ordre d'idée, Vogt *et al.* (2003) affirment qu'un questionnement efficace stimule l'innovation et l'action.

- Pensée responsable

La pensée responsable dans une perspective égocentrique est également suscitée par le questionnement réflexif. Ce mode de PCD est une réponse reliée à un comportement personnel particulier (Daniel *et al.*, 2005). Ainsi, il est possible d'expliquer ce résultat en émettant l'hypothèse que le questionnement réflexif, en interrogeant les pratiques, amène les individus à verbaliser et développer au sujet de leurs comportements dans des situations précises, situation présentée à l'étape 1 en l'occurrence. Comme cette situation est personnelle, elle peut être liée à la perspective égocentrique, puisque celle-ci est centrée sur soi plutôt que sur autrui.

- Pensée métacognitive

Enfin, le questionnement réflexif a suscité la pensée métacognitive dans les trois perspectives épistémologiques. La pensée métacognitive signifie qu'un individu porte un regard réflexif sur ses façons de penser et ses croyances, de même que de celles de ses pairs et est en mesure de reconnaître les idées des autres et d'apprécier l'impact qu'elles ont sur les siennes, dans un but de correction ou d'autorégulation (Daniel *et*

al., 2005). Ainsi, le rôle du questionnement réflexif dans la manifestation de la pensée métacognitive serait de susciter les prises de conscience chez les participants en questionnant les façons de faire, de penser ou de ressentir. De cette façon, dans une perspective égocentrique, le questionnement réflexif inciterait la personne à réfléchir sur ses façons personnelles de penser, d'agir ou de ressentir, sans qu'elle tienne compte des idées des autres. Dans une perspective relativiste, à travers les échanges avec les autres participants, l'individu serait ensuite amené à prendre conscience des idées des autres et de l'impact qu'elles ont sur ses propres idées. Enfin, dans une perspective intersubjective, un individu serait amené à modifier ses perspectives suite à ce questionnement réflexif. La profondeur des questions réflexives, s'alignant avec l'expérience variée des étudiants, pourrait expliquer ces nuances dans les manifestations des perspectives épistémologiques. Effectivement, comme l'ont démontré Vogt *et al.* (2003), plus les questions sont efficaces, plus la réflexivité des individus questionnés sera profonde.

5.2.2.2 Transitions conversationnelles

Il importe de rappeler que les transitions conversationnelles consistent, dans le cadre de cette recherche, en les moments où la parole passe d'un participant à un autre et qu'elles sont régies par le processus du GCP en l'occurrence. Cette stratégie est suscitée par le processus du GCP lui-même et par les interventions de l'animatrice et est associée à d'autres stratégies de communication.

Les transitions conversationnelles provoquées par le processus de GCP ou par les interventions de l'animatrice visent surtout à encourager la diversité des idées et des points de vue, ce qui peut certainement expliquer pourquoi elles sont associées aux manifestations de la PCD. En effet, elles concernent l'aspect dialogique de la pensée

critique, phénomène de coconstruction de sens nécessitant l'apport de plusieurs perspectives différentes (Daniel *et al.*, 2005).

Cette stratégie a suscité huit modes de pensées différents : la pensée logique égocentrique, relativiste et intersubjective; la pensée créative égocentrique et intersubjective; la pensée responsable égocentrique et relativiste; et la pensée métacognitive égocentrique.

Il est difficile d'expliquer en quoi les transitions conversationnelles ont pu précisément contribuer aux différentes formes de PCD. Par contre, il est possible d'émettre certaines hypothèses. Comme les transitions conversationnelles sont associées à d'autres stratégies communicationnelles, il est possible de croire qu'elles aient été engendrées par les fonctions « stimulation/encourager la participation de tous » et « contrôle et organisation/accorder la parole ». Ces fonctions d'animation ont pour but spécifique d'inciter la participation et la contribution maximale de tous les participants au cours du processus du GCP (Payette et Champagne, 2010). Ainsi, pour qu'un maximum d'idées différentes puisse émerger, l'animatrice devait encourager les participants à exprimer librement leurs idées et leur accorder la parole lorsque nécessaire. Il importe également qu'un maximum de questions, et ce, dans des dimensions différentes, soient posées, ce qui fait référence à la pensée responsable relativiste. Une grande variété de pistes de solution ou de réflexion doit émerger afin d'ouvrir sur de nouvelles possibilités d'action, ce qui peut être associé à la pensée logique et à la pensée créative dans leurs trois perspectives. Enfin, il importe d'encourager l'expression des participants en les invitant à nommer les apprentissages réalisés à l'issue de la séance. La pensée responsable égocentrique et métacognitive égocentrique peut être associée à cette hypothèse.

5.2.2.3 Fonction « stimulation/encourager la participation de tous »

La fonction « stimulation/encourager la participation de tous » a contribué à la manifestation de cinq modes de PCD différents : la pensée logique intersubjective; la pensée créative égocentrique, relativiste et intersubjective; et la pensée responsable relativiste. Cette fonction d'animation a pour but d'inciter les participants à intervenir dans les étapes du GCP (Payette et Champagne, 2010).

- Pensée logique

La pensée logique intersubjective requiert d'un individu la capacité de conceptualiser (Daniel *et al.*, 2005). En d'autres termes, il doit être à même de justifier ses propos à l'aide de concepts abstraits. Ainsi, il est possible d'émettre l'hypothèse que la fonction « stimulation/encourager la participation de tous » motive les participants à aller plus loin dans leur raisonnement, puisque l'animatrice les invite à le faire. Cela vient renforcer l'importance d'exercer la fonction de stimulation énoncée par Payette et Champagne (2010) dans un processus de GCP, et plus particulièrement dans cette intention participative, pour développer la PCD chez les participants. Les effets de la fonction de stimulation sont renforcés lorsque l'animatrice adopte une posture d'accompagnement qui vise spécifiquement à stimuler les apprentissages (Lafranchise *et al.*, 2015, soumis). C'est pourquoi l'étudiante-chercheuse s'est efforcée d'adopter cette posture tout au long des rencontres en se donnant des objectifs personnels en lien avec les objectifs de la recherche et les apprentissages qu'elle souhaitait susciter chez les participants.

- Pensée créative et responsable

Il est possible de croire que le fait de stimuler la participation 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. À cet effet, la pensée

créative s'est manifestée dans ses trois perspectives épistémologiques. L'étape du GCP à laquelle est rendu le groupe peut influencer le niveau épistémologique des manifestations de la pensée créative, comme explicité dans la section précédente.

Pour sa part, la pensée responsable s'est manifestée dans la perspective relativiste. Ce mode de PCD présuppose une tentative de compréhension de la réponse d'un pair (Daniel *et al.*, 2005). 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.

5.2.2.4 Fonction « contrôle et organisation/respect du processus »

La stratégie communicationnelle 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. Cette fonction a suscité quatre modes de PCD différents : la pensée créative égocentrique et relativiste, la pensée responsable égocentrique et la pensée métacognitive intersubjective.

Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que cette fonction d'animation en est une qui oriente les participants à travers les règles régissant le GCP. Ainsi, les directives ne seront pas les mêmes selon l'étape à laquelle sera rendu le groupe, les consignes changeront et l'animatrice mettra l'accent sur des aspects différents. Cela explique la manifestation des différents modes de pensée ainsi que la gradation dans les perspectives épistémologiques.

5.2.2.5 Fonction « stimulation/encourager l'expression des émotions »

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) et Guilbert (1990) ont démontré que la pensée critique comporte une dimension affective. Plus précisément, Lafortune et Robertson (2005) avancent que l'expression et la reconnaissance des émotions peuvent favoriser le développement d'une pensée critique. En effet, l'émergence des émotions chez les participants pourrait leur permettre d'en prendre conscience, donc de les reconnaître, 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. Cela permet d'établir un lien avec les perspectives relativiste et intersubjective manifestées ici, car ces dernières requièrent une ouverture envers les idées des autres afin d'en apprécier l'impact sur les siennes (Daniel *et al.*, 2005).

Dans un autre ordre d'idée, certaines stratégies d'accompagnement ont été explicitées par Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2014) pour susciter la prise en compte des émotions chez les individus et pourraient apporter un éclairage sur ces résultats. 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 susciteraient 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, Lafortune et Rousseau (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 recherche-intervention, à une perspective relativiste (centrée sur autrui).

5.2.2.6 Rétroaction dialogique

La rétroaction dialogique a suscité la pensée responsable relativiste. Il importe de rappeler que ce mode de pensée se manifeste à travers des tentatives de compréhension de l'autre (Daniel *et al.*, 2005). Or, la rétroaction dialogique 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.

5.2.2.7 Fonction « clarification/expliciter »

La fonction « clarification/expliciter » a suscité la pensée responsable intersubjective. Ce mode de pensée est une réponse liée aux règles morales (Daniel *et al.*, 2005). Pour sa part, la fonction « clarification/expliciter » 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.

5.2.2.8 Fonction « contrôle et organisation/accorder la parole »

La fonction « contrôle et organisation/accorder la parole » a suscité la pensée créative relativiste. Ce mode de PCD suppose des affirmations donnant sens au point de vue d'un pair (Daniel *et al.*, 2005), il est donc possible que le fait de céder la parole aux participants leur permette de s'exprimer en lien avec un propos émis par un autre participant.

5.2.2.9 Fonction « stimulation/questionnement réflexif »

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. La posture d'accompagnement adoptée par l'étudiante-chercheure a également pu amener les participants à dépasser la simple résolution de problème. En effet, Lafranchise, Cadec et Paquet (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 a contribué à l'émergence de prises de conscience chez les individus, ce qui s'aligne avec le modèle d'accompagnement socioconstructiviste de Lafortune (2008a).

Tous ces résultats méritent maintenant d'être mis en lien avec la perception des participants concernant les liens entre les manifestations de la PCD et les stratégies communicationnelles en œuvre.

5.2.3 Analyse interprétative des résultats des fiches réflexives des participants

Selon les participants, le dialogue est la stratégie communicationnelle ayant dominé tous les types de PCD, sauf la pensée responsable égocentrique. Le dialogue est un mode de pensée collective (Bohm, 1996) et permettrait de générer de l'intelligence collective, de nouvelles pratiques et de favoriser à la fois l'apprentissage, l'innovation et le changement (Barge et Little, 2002), ce qui est cohérent avec les manifestations de la PCD. Effectivement, dans une perspective intersubjective, la PCD permet la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction, ce qui signifie une amélioration de l'expérience (Daniel *et al.*, 2005). Ces résultats peuvent également être mis en lien avec le concept d'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune, 2008a). Comme expliqué plus haut, une posture d'accompagnement nécessite des interactions entre les individus en vue de susciter des conflits sociocognitifs et exige une ouverture de la part des individus (Lafortune, 2008a; Lafranchise, Cadec et Paquet, 2016), ce qui s'aligne avec le concept de dialogue.

La stratégie « diversité des points de vue », également énoncée par les participants, peut être mise en lien avec le dialogue explicité ci-haut. En effet, le dialogue constituant un échange de propos entre deux ou plusieurs personnes, permet cette diversité dans les points de vue. Cette stratégie est présente pour tous les types de PCD, sauf pour la pensée logique intersubjective et métacognitive intersubjective. Il est étonnant que la perspective intersubjective ne soit pas incluse dans les résultats pour ces deux modes de pensée, car une diversité des points de vue permet de se détacher de ses propres expériences (Daniel *et al.*, 2005), ce qu'implique cette perspective.

L'écriture réflexive a émergé comme une stratégie communicationnelle pertinente dans la manifestation de la PCD chez les participants. Dans le cadre de cette

recherche, l'écriture réflexive avait lieu lors de la préparation de la situation du client et pendant la complétion des fiches réflexives, lors des séances. Elle permet une distanciation avec l'objet (Bibauw et Dufays, 2010) et aide à structurer la pensée et à l'analyser pour réaliser des apprentissages et ainsi améliorer sa pratique professionnelle (Lafranchise, Cadec et Paquet, 2016). Ici, l'écriture réflexive permettait de susciter une réflexivité à l'extérieur des dialogues ayant lieu au sein du GCP.

Enfin, la coopération a émergé comme stratégie communicationnelle ayant suscité la PCD chez les participants. Celle-ci pourrait être associée à l'étape 4 du GCP où les consultants partagent leurs pistes avec le participant-client.

Ces résultats mettent en lumière l'importance du dialogue dans les manifestations de la PCD. Bien que les catégories de stratégies communicationnelles n'étaient pas les mêmes que pour l'analyse des transcriptions des séances de GCP, il est possible d'établir des liens entre le dialogue et ces catégories de stratégies communicationnelles. En effet, le dialogue implique plusieurs stratégies communicationnelles comprises dans la grille d'analyse (tableau 2.1), relativement aux échanges et aux partages entre les participants. Cela appuie les résultats issus de l'analyse des séances de GCP, qui révèlent l'importance des interactions dans le groupe, suscitées par le questionnement réflexif et les stratégies d'animations et d'accompagnement.

Il est également possible d'établir un lien entre la catégorie « diversité des points de vue » nommée chez les participants et la fonction « stimulation/encourager la participation de tous » analysée par l'étudiante-chercheure. En effet, une participation riche des membres d'un groupe contribue à diversifier les idées, ce qui suscite la manifestation de la PCD. L'écriture réflexive ne correspond à aucune catégorie analysée par l'étudiante-chercheure, par contre, il est possible d'avancer l'hypothèse

que les fiches réflexives pourraient contribuer de la même manière à susciter la PCD, comme l'avancent Lafranchise *et al.* (soumis). Enfin, les résultats liés à coopération peuvent appuyer les résultats associés au processus de GCP, en ce sens que cette démarche est interactive et réflexive et est basée sur l'entraide entre les participants pour susciter des apprentissages (Payette et Champagne, 2010).

Dans les paragraphes qui suivent, les impacts à la participation seront analysés et des liens seront faits avec les manifestations de la PCD.

5.3 Analyse interprétative des impacts de la participation

Trois impacts de la participation se sont démarqués à l'issue de l'analyse de la transcription de la séance bilan ayant eu lieu à la fin de la recherche-intervention. Il s'agit de « meilleure évaluation de l'objet », « amélioration de l'esprit critique »; et « nouvelle compréhension de l'objet ».

Les catégories « meilleure évaluation de l'objet » et « nouvelle compréhension de l'objet » sont cohérentes avec la définition de la PCD de Daniel *et al.* (2005). L'évaluation de l'objet est comprise ici comme un jugement intellectuel porté sur une situation afin de reconnaître les éléments importants et qui mènera à une prise de décision éclairée (Ennis, 1993; Boisvert, 1999). Il n'est pas fortuit de retrouver ces résultats suite à l'expérimentation du GCP, puisque son processus amène les participants à étudier une situation précise dans le but d'aider le participant-client à développer une nouvelle compréhension de cette situation.

En ce qui a trait à la catégorie « amélioration de l'esprit critique », il est possible d'établir un lien entre les manifestations de la PCD analysées plus haut et ce résultat.

Effectivement, si le GCP et les stratégies de communication qui ont été utilisées suscitent la manifestation de la PCD, il est probable que l'esprit critique en soit amélioré. Guilbert (1990) définit l'esprit critique comme la capacité « d'être *alerte* à la possibilité que les normes établies pourraient être rejetées, que les règles peuvent changer, que les critères utilisés afin de juger les performances puissent être modifiés » (p.202). L'esprit critique se différencie donc de la pensée critique en ce sens que cette dernière se manifeste de façon plus concrète dans des situations données.

Grâce à ces résultats, il est possible de penser que la PCD, en étant sollicitée, pourrait non seulement se manifester, mais aussi se développer davantage, à travers le dialogue en contexte de GCP. Effectivement, il est possible d'établir un lien entre une meilleure compréhension de l'objet et la pensée logique intersubjective, en ce sens que cette dernière requiert la capacité d'un individu à conceptualiser (Daniel *et al.*, 2005). Pour pouvoir conceptualiser un objet, il est essentiel de bien le comprendre. Dans le même ordre d'idée, la catégorie « nouvelle compréhension de l'objet » pourrait être associée à la pensée métacognitive intersubjective, car ce mode de pensée présuppose une modification des perspectives (Daniel *et al.*, 2005). Enfin, la catégorie « amélioration de l'esprit critique » peut être mise en lien avec toutes les formes de pensées évoluant vers une perspective intersubjective, puisque cette dernière présuppose un esprit critique développé.

Les résultats de cette recherche-intervention ayant été interprétés, il est maintenant possible d'émettre des constats et des recommandations qui permettront d'aller plus loin avec cet objet de recherche.

5.4 Constats et recommandations

En premier lieu, il est possible d'affirmer que les conditions mises en place par l'animatrice sont déterminantes quant aux résultats obtenus. En effet, bien que ces conditions ne semblent pas avoir influencé directement les manifestations de la PCD, elles constituent des éléments déterminants dans l'instauration d'un climat favorable à leur émergence. Elles invitent à l'assiduité et à l'engagement des participants. Il est donc recommandé de porter une attention particulière à la mise en place de telles conditions; celles-ci constituent la pierre angulaire d'une démarche d'accompagnement dont l'intention est de faciliter le développement de la PCD, en contexte de GCP.

En second lieu, le GCP s'avère un outil pertinent à l'émergence de stratégies communicationnelles et un moyen efficace pour développer toutes les formes de PCD. Il permet à la fois l'émergence d'intentions de manifestations et des manifestations concrètes de la PCD. Ainsi, devant ce besoin de professionnalisation, il est raisonnable d'affirmer que le GCP apparaît comme un modèle d'apprentissage pertinent qui contribue au développement du jugement professionnel chez les orthoprothésistes en offrant un complément à leur formation générale, palliant ainsi en partie le manque de formation universitaire. Il est donc recommandé d'inclure formellement le GCP à des fins de développement de la PCD dans le cursus de la formation générale des orthoprothésistes, cet espace d'apprentissage et de discussion représentant un lieu privilégié pour stimuler la PCD.

Les caractéristiques et les compétences de l'animateur de GCP jouent un rôle prépondérant dans les manifestations de la PCD, tout comme le constatent Desjardins et Sabourin (2015). Ils déclarent qu'une personne animatrice doit : maîtriser les principes et les processus d'apprentissage; avoir la capacité de susciter la réflexion

sur les modèles mentaux; manifester une présence attentive et la favoriser dans le groupe; et encourager le dialogue multiniveau. De plus, Lafranchise et al. (2016) avancent qu'une posture d'accompagnement chez la personne animatrice est déterminante afin de dépasser la simple résolution de problèmes, et d'optimiser les apprentissages des participants. La maîtrise des six étapes n'étant donc pas suffisante pour générer des apprentissages professionnels, il est recommandé que la personne animatrice possède une expertise en accompagnement professionnel et exerce un leadership d'accompagnement. De plus, comme le questionnaire réflexif s'avère important pour susciter les manifestations de la PCD, il est recommandé de mettre l'accent sur l'art de questionner et de soutenir les apprentissages des participants à cet égard. Par ailleurs, l'expression des émotions s'étant avérée déterminante dans la manifestation de la pensée métacognitive, il est possible de croire que davantage de pensée métacognitive intersubjective pourrait émerger si la personne animatrice mettait l'accent sur les prises de conscience et la reconnaissance de la dimension affective chez les participants, et plus spécifiquement des émotions, en mettant de l'avant les stratégies d'accompagnement proposées par Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2014), soit : le soutien à la compréhension des émotions; la discussion et les échanges au sujet des émotions; et le partage au sujet de situations de la pratique dans lesquelles émergent des émotions.

Enfin, les résultats concernant les manifestations de la PCD chez les participants-clients s'étant avérés intéressants, il est recommandé que chaque participant agisse à titre de client lors d'une telle démarche. Il est possible de croire que le développement de la PCD pourrait être accéléré chez eux.

Cette recherche comporte toutefois ses limites, elles seront exposées dans les paragraphes qui suivent.

5.5 Limites de cette recherche-intervention

D'abord, certains éléments ont pu faciliter ou diminuer les prises de parole, les échanges, les réflexions, et par le fait même influencer les manifestations de la PCD au sein du GCP. Les caractéristiques personnelles des participants peuvent déterminer en partie la forme ou la fréquence de ces manifestations, car certains s'exprimeront naturellement davantage que d'autres. Aussi des caractéristiques telles que : l'âge, le sexe, le niveau d'étude, les expériences personnelles et l'intelligence émotionnelle⁷. À cet effet, cette recherche-intervention n'a pas pu démontrer l'influence de ces variables sur les manifestations de la PCD. Des recherches ultérieures pourraient s'y attarder davantage. D'autre part, les fonctions d'animation prenant une part importante des résultats obtenus, il serait intéressant, dans des recherches subséquentes, de valider plus spécifiquement leur rôle dans les manifestations de la PCD.

Certaines étapes du GCP peuvent influencer le nombre de segments émis. Par exemple, à l'étape 1, un seul participant s'exprime, tandis qu'à l'étape 4, tous les consultants s'expriment. Ainsi, le temps passé lors de chacune des étapes peut influencer les résultats obtenus, en ce sens que le nombre de segments en sera affecté. Également, les sujets de consultation amenés peuvent agir sur les modes de PCD manifestés, car certains sujets de consultation plus sensibles peuvent être susceptibles d'inhiber l'expression de certains participants. Également, l'intérêt que portent les participants à la situation amenée par le client pourrait plus ou moins susciter la participation, et donc, en conséquence influencer le nombre d'interventions, donc agir sur l'émergence d'idées liées à la PCD.

⁷ L'intelligence émotionnelle se définit comme suit : The ability to perceive accurately, appraise and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotion to promote emotional and intellectual growth (Mayer et Salovey, 1997, p.10).

Par ailleurs, la taille de l'échantillon étudié (sept participants) ne permet pas de généraliser les résultats obtenus. Dans le même ordre d'idée, cette démarche pourrait être expérimentée sur une plus longue période et plusieurs groupes différents pourraient être comparés afin de générer davantage de savoirs au sujet des liens entre les manifestations et le développement de la PCD et les stratégies communicationnelles manifestées dans le contexte du GCP.

Le nombre de rencontres enregistrées a certainement influencé les résultats. En effet, il est légitime de se demander quels auraient été les résultats si les rencontres s'étaient poursuivies. Puisque des modes de PCD ont émergé différemment selon les séances et les situations abordées, il est possible de croire que les résultats pourraient être différents sur une plus longue période. D'ailleurs, considérant la spécificité du groupe, il serait essentiel, dans des recherches ultérieures, d'observer comment évolue la PCD des participants, au fil des rencontres, soit au fil du temps, en contexte de GCP. Comment se développe-t-elle en relation avec le développement de la maturité du groupe? Ces questions pourraient être posées dans de futures recherches.

Enfin, une autre limite de cette recherche-intervention qui a pu influencer les résultats constitue l'appropriation des concepts par l'étudiante-chercheuse au même moment qu'elle conduisait l'étude. Effectivement, elle a dû se familiariser avec le modèle théorique de la PCD et développer ses compétences en animation et en accompagnement de GCP au fil des séances. Pour contrer ce biais, un exercice de cocodage a été effectué avec sa directrice de recherche et celle-ci s'est assurée d'accompagner l'étudiante-chercheuse tout au long de la recherche-intervention. Certaines catégories ont donc été revues et corrigées suite à cet exercice.

CONCLUSION

Cette recherche-intervention s'inscrivait dans la foulée des réflexions portant sur les difficultés issues d'un décalage académique entre les orthoprothésistes et les autres membres d'équipes interdisciplinaires (ergothérapeutes, physiothérapeutes et médecins). À cet effet, elle a permis aux étudiants-participants de porter un regard réflexif sur leur pratique, transcendant ainsi leur rôle de technicien exécutant et les rapprochant davantage des autres professionnels d'équipes interdisciplinaires.

Cette recherche-intervention se voulait aussi une contribution scientifique faisant suite aux travaux de différents auteurs qui se sont intéressés à la pensée critique, dont ceux de Baudry (2010), portant sur des stratégies pédagogiques dans le développement de la pensée critique. Le but de cette recherche-intervention était d'étudier les stratégies communicationnelles qui contribuent à l'émergence de la PCD, en contexte de GCP, chez les étudiants en TOPO du Collège Montmorency.

Un GCP a été mis sur pied, avec la collaboration d'un professeur-chercheur, comprenant sept étudiants volontaires, dont cinq en 3^e année et deux en 2^e année, du programme d'étude mentionné plus haut. Sept séances se sont déroulées d'octobre 2015 à avril 2016 et ont été analysées afin d'identifier les stratégies communicationnelles à l'œuvre dans les dialogues, et qui ont permis des manifestations de la PCD. Plusieurs méthodes et instruments de collecte de données ont été utilisés afin d'atteindre les objectifs poursuivis qui étaient : 1) décrire le déroulement et les contenus abordés; 2) analyser les stratégies de communication, lesquelles se manifestent à travers le dialogue dans le contexte spécifique du GCP; 3) analyser les manifestations de la PCD en lien avec les stratégies de communication; et 4) théoriser les énoncés rétrospectifs des participants au sujet de la recherche-intervention.

Toutes les séances de GCP (à l'exception de la première et de la sixième) ont été enregistrées et analysées. Les participants devaient également répondre à une question spécifiquement reliée à l'objet de recherche sur une fiche réflexive qui leur était remise lors de chaque rencontre et qui a permis d'évaluer leur perception face aux stratégies communicationnelles ayant suscité les manifestations de la PCD durant les séances de GCP. Une séance bilan (entretien semi-dirigé de groupe) a eu lieu à la fin de la démarche pour recueillir leurs perceptions concernant les impacts de leur participation à cette recherche-intervention. Enfin, l'étudiante-chercheuse tenait également un journal de bord pour y inscrire ses propres réflexions.

Les stratégies de communication ont été classées à l'aide d'une grille d'analyse (tableau 2.1) construite à partir de typologies proposées par plusieurs auteurs (Wiener, 1985; Vogt *et al.*, 2003; Martin et Doudin, 2004; Cormier, 2006; Lafranchise et Paquet, 2014; Lafranchise et Paquet, 2015; Paquet *et al.*, 2017). Pour leur part, les manifestations de la PCD ont été classées selon la grille du processus de développement de la PCD proposée par Daniel *et al.* (2005). Cette analyse, qui a tenu compte de tous les instruments utilisés pour la collecte de données, s'est réalisée de façon méthodique et objectivée, selon la méthode de L'écuyer (1990).

Les forces de cette recherche auront été de mettre en lumière différentes stratégies de communication pertinentes pour susciter des manifestations de la PCD en contexte de GCP, soit : le questionnement réflexif; les transitions conversationnelles; les différentes fonctions d'animation associées au GCP; le dialogue; la diversité des points de vue; l'écriture réflexive; et la coopération.

Également, deux formes de manifestations de la PCD ont émergé grâce aux interactions dialogiques ayant eu lieu au sein du GCP, soit : les intentions de manifestation et les manifestations concrètes. Les intentions de manifestations ont pris la forme de pensée créative relativiste et intersubjective. Pour leur part, les

manifestations concrètes ont principalement émergé sous forme de pensée logique égocentrique et relativiste et responsable égocentrique et relativiste. Les résultats concernant les intentions de manifestations permettent de compléter la grille du processus de développement de la PCD proposée par Daniel *et al.* (2005). Il a également été possible de constater que les six étapes du processus de GCP contribuent à l'émergence des différents modes de PCD. Ainsi, il est raisonnable d'affirmer que le GCP contribue au développement du jugement professionnel et éthique, tous deux essentiels à la professionnalisation (Baudry, 2010; AOPQ, 2016).

À la lumière des résultats concernant les effets de la participation énoncés par les étudiants, il est convenable de croire en la pertinence du GCP pour les outiller dans le choix d'un traitement approprié lors de la remise, par un médecin, d'une prescription évasive. Effectivement trois impacts ont été révélés par les étudiants-participants à l'issue de leur participation à cette recherche-intervention, soit : une meilleure compréhension de l'objet; une amélioration de l'esprit critique; et une nouvelle compréhension de l'objet. D'abord, une meilleure ou une nouvelle compréhension de l'objet permettra aux futurs professionnels d'appréhender l'appareillage des patients avec un regard nouveau. Ensuite, une amélioration de l'esprit critique leur permettra de prendre un certain recul face aux situations de traitement, pour ainsi mieux expliciter les choix qui sous-tendent leurs décisions.

En outre, comme le penseur critique doit penser de façon systémique en intégrant la pluralité des points de vue dans ses prises de décision, et à la lumière des enjeux liés au décalage académique entre les orthoprothésistes et les autres professionnels de la santé, le GCP ouvre sur de nouvelles possibilités. En effet, la mise sur pied de GCP entre ces acteurs pourrait permettre à chacun d'eux de bénéficier de l'expertise des autres, ce qui réduirait l'écart entre eux. Dans une perspective plus éloignée, le GCP pourrait contribuer au développement de la PCD chez d'autres acteurs, dans d'autres contextes et programmes d'études. Dans le même ordre d'idée, la méthode du GCP

s'aligne parfaitement avec ce qu'avancent Lafortune et Robertson (2004) à propos de l'importance de mettre en place des environnements d'apprentissage centrés sur les personnes apprenantes pour favoriser le développement de la pensée critique, car elle propose un processus axé sur l'expérience de la personne cliente. Le GCP permet également de mettre en lumière les savoirs tacites de la pratique en permettant une interaction entre les pairs.

De nouvelles recherches-interventions pourraient être menées auprès de différentes populations d'étudiants au collégial dans lesquelles les animateurs bénéficieraient d'une formation à l'accompagnement au développement de la PCD spécifiquement en contexte de GCP. Cette démarche permettrait de comparer les résultats obtenus auprès des différents groupes et d'apprécier les retombées d'une stimulation ciblée de la PCD en contexte de GCP.

ANNEXE A

LES CAPACITÉS ET ATTITUDES PROPRES À LA PENSÉE CRITIQUE (ENNIS, 1987, TIRÉ DE BOISVERT, 1999, p.14-15).

Les capacités propres à la pensée critique :

1. La concentration sur une question (problématique)
2. L'analyse des arguments
3. La formulation et la résolution de questions de clarification et/ou de contestation
4. L'évaluation de la crédibilité d'une source d'information
5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation
6. L'élaboration et l'appréciation de déductions (raisonnement de l'abstrait au concret)
7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions (raisonnement du concret à l'abstrait)
8. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur
9. La définition de termes et l'évaluation de définitions
10. La reconnaissance de présupposés
11. Le respect des étapes du processus de décision d'une action
12. L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit).

Les attitudes qui caractérisent la pensée critique :

1. Le souci d'énoncer clairement la problématique ou la position
2. La tendance à rechercher les raisons des phénomènes
3. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé
4. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci
5. La prise en compte de la situation globale
6. Le maintien de l'attention sur le sujet principal
7. Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale
8. L'examen des différentes perspectives offertes
9. L'expression d'une ouverture d'esprit (considérer les autres opinions, ne pas laisser son désaccord interférer avec son raisonnement, réserver son jugement)
10. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire.
11. La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet
12. L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe
13. La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique
14. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle.

ANNEXE B

GRILLE DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE LA PCD SELON DANIEL *ET AL.* (2005)

Modes de pensées				
Perspectives épistémologiques	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
1. Égocentrisme (centré sur soi) Contenu Forme	Affirmations basées sur l'expérience particulière, la perception d'un fait personnel	Affirmations donnant sens au point de vue personnel	Réponses reliées à un comportement personnel particulier	Affirmations reliées à un point de vue personnel particulier
	Sans justification	Exemples personnels	Réponse simple	Affirmation simple
2. Relativisme (centré sur autrui) Contenu Forme	Affirmations basées sur des généralisations découlant de perceptions et de raisonnements	Affirmations donnant sens au point de vue d'un pair	Réponses reliées à un comportement particulier d'un pair	Affirmations reliées à un point de vue particulier d'un pair
	Justifications incomplètes ou concrètes	Relations contextuelles	Tentative de compréhension de la réponse d'un pair	Description
3. Intersubjectivité (centré sur un Bien commun) Contenu Forme	Affirmations basées sur des raisonnements simples (conceptualisation)	Affirmations fournissant une signification divergente (transformation)	Réponses reliées aux règles morales (catégorisation)	Affirmations exprimant un changement de perspective (correction)
	Justifications élaborées et spontanées	Évaluation des significations	Manifestation de doutes	Évaluation/modification de perspectives

ANNEXE C

RECOUPEMENT ENTRE LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES ET LES MANIFESTATIONS DE LA PCD – PENSÉE LOGIQUE

	Logique égocentrisme		Logique relativisme		Logique intersubjectivité		Total	
	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %
Écoute/demande de précision	5	3 %	-	-	-	-	5	3 %
Écoute/reformulation	2	1 %	-	-	-	-	2	1 %
Rétroaction descriptive	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %
Rétroaction expérientielle	-	-	-	-	-	-	-	-
Rétroaction inférentielle	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %
Rétroaction dialogique	4	2 %	5	3 %	-	-	9	5 %
A. Clarification/définir les termes	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Clarificaton/expliciter	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Clarification/résumés et synthèse	-	-	1	1 %	-	-	1	-
A. Clarification/s'assurer de la compréhension de tous	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Contrôle et organisation/accorder la parole	3	2 %	1	1 %	-	-	4	2 %
A. Contrôle et organisation/contenir la participation	1	1 %	-	-	-	-	1	1 %
A. Contrôle et organisation/respect du processus	11	6 %	6	3 %	-	-	17	9 %
A. Facilitation/climat de confiance	1	1 %	1	1 %	-	-	2	1 %
A. Facilitation/encourager l'expression des émotions	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Facilitation/recadrer	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Stimulation/encourager la participation de tous	8	4 %	-	-	2	1 %	10	5 %
A. Stimulation/questionnement philosophique	1	1 %	2	1 %	-	-	3	2 %
A. Stimulation/questionnement réflexif	17	9 %	1	1 %	-	-	18	9 %
A. Stimulation/questionnement socioconstructiviste	2	1 %	-	-	-	-	2	1 %
Transitions conversationnelles	30	15 %	22	11 %	2	1 %	54	28 %
Questionnement réflexif	41	21 %	17	9 %	1	1 %	59	3-
Questionnement Philosophique	5	3 %	1	1 %	-	-	6	3 %
Questionnement Socioconstructiviste	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	133	68 %	57	29 %	5	3 %	195	100 %

ANNEXE D

RECOUPEMENT ENTRE LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES ET LES MANIFESTATIONS DE LA PCD – PENSÉE CRÉATIVE

	Créative égocentrisme		Créative relativisme		Créative intersubjectivité		Total	
	<i>n</i>	<i>n %</i>	<i>n</i>	<i>n %</i>	<i>n</i>	<i>n %</i>	<i>n</i>	<i>n %</i>
Écoute/demande de précision	-	-	-	-	-	-	-	-
Écoute/reformulation	-	-	-	-	-	-	-	-
Rétroaction descriptive	-	-	-	-	-	-	-	-
Rétroaction expérientielle	-	-	-	-	-	-	-	-
Rétroaction inférentielle	-	-	-	-	-	-	-	-
Rétroaction dialogique	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Clarification/définir les termes	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Clarification/expliciter	-	-	-	-	1	3 %	1	3 %
A. Clarification/résumés et synthèse	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Clarification/s'assurer de la compréhension de tous	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Contrôle et organisation/accorder la parole	-	-	2	5 %	-	-	2	5 %
A. Contrôle et organisation/contenir la participation	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Contrôle et organisation/respect du processus	1	3 %	3	8 %	-	-	4	11 %
A. Facilitation/climat de confiance	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Facilitation/encourager l'expression des émotions	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Facilitation/recadrer	-	-	1	3 %	-	-	1	3 %
A. Stimulation/encourager la participation de tous	6	5 %	5	14 %	5	14 %	16	43 %
A. Stimulation/questionnement philosophique	-	-	-	-	-	-	-	-
A. Stimulation/questionnement réflexif	-	-	1	3 %	1	3 %	2	5 %
A. Stimulation/questionnement socioconstructiviste	-	-	-	-	-	-	-	-
Transitions conversationnelles	2	16 %	1	3 %	4	11 %	7	19 %
Questionnement réflexif	-	-	1	3 %	2	5 %	3	8 %
Questionnement Philosophique	-	-	-	-	-	-	-	-
Questionnement Socioconstructiviste	-	-	1	3 %	-	-	1	3 %
Total	9	24 %	15	41 %	13	35 %	37	100 %

ANNEXE E

RECOUPEMENT ENTRE LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES ET LES MANIFESTATIONS DE LA PCD – PENSÉE RESPONSABLE

	Responsable égocentrisme		Responsable relativisme		Responsable intersubjectivité		Total	
	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %
Écoute/demande de précision		0 %	7	3 %		0 %	7	3 %
Écoute/reformulation		0 %	1	0 %		0 %	1	0 %
Rétroaction descriptive		0 %	1	0 %		0 %	1	0 %
Rétroaction expérientielle		0 %		0 %		0 %	0	0 %
Rétroaction inférentielle	2	1 %		0 %		0 %	2	1 %
Rétroaction dialogique	1	0 %	29	11 %		0 %	30	12 %
A. Clarification/définir les termes		0 %	2	1 %		0 %	2	1 %
A. Clarification/expliciter	9	4 %	2	1 %	1	0 %	12	5 %
A. Clarification/résumés et synthèse	2	1 %		0 %		0 %	2	1 %
A. Clarification/s'assurer de la compréhension de tous		0 %	1	0 %		0 %	1	0 %
A. Contrôle et organisation/accorder la parole	2	1 %	2	1 %		0 %	4	2 %
A. Contrôle et organisation/contenir la participation		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Contrôle et organisation/respect du processus	19	7 %	2	1 %		0 %	21	8 %
A. Facilitation/climat de confiance		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Facilitation/encourager l'expression des émotions	1	0 %		0 %		0 %	1	0 %
A. Facilitation/recadrer		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Stimulation/encourager la participation de tous	1	0 %	12	5 %		0 %	13	5 %
A. Stimulation/questionnement philosophique		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Stimulation/questionnement réflexif	2	1 %		0 %		0 %	2	1 %
A. Stimulation/questionnement socioconstructiviste		0 %		0 %		0 %	0	0 %
Transitions conversationnelles	15	6 %	35	14 %		0 %	50	20 %
Questionnement réflexif	90	35 %	11	4 %	2	1 %	103	40 %
Questionnement Philosophique	1	0 %	1	0 %		0 %	2	1 %
Questionnement Socioconstructiviste		0 %	1	0 %		0 %	1	0 %
Total	145	57 %	107	42 %	3	1 %	255	100 %

ANNEXE F

RECOUPEMENT ENTRE LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES ET LES MANIFESTATIONS DE LA PCD – PENSÉE MÉTACOGNITIVE

	Métacognitive égocentrisme		Métacognitive relativisme		Métacognitive intersubjectivité		Total	
	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %	<i>n</i>	<i>n</i> %
Écoute/demande de précision	1	2 %		0 %		0 %	1	2 %
Écoute/reformulation		0 %		0 %		0 %	0	0 %
Rétroaction descriptive		0 %		0 %		0 %	0	0 %
Rétroaction expérientielle		0 %		0 %		0 %	0	0 %
Rétroaction inférentielle		0 %	1	2 %		0 %	1	2 %
Rétroaction dialogique		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Clarification/définir les termes		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Clarification/expliciter	2	4 %		0 %		0 %	2	4 %
A. Clarification/résumés et synthèse		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Clarification/s'assurer de la compréhension de tous		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Contrôle et organisation/accorder la parole		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Contrôle et organisation/contenir la participation		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Contrôle et organisation/respect du processus		0 %		0 %	1	2 %	1	2 %
A. Facilitation/climat de confiance		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Facilitation/encourager l'expression des émotions	6	13 %		0 %		0 %	6	13 %
A. Facilitation/recadrer		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Stimulation/encourager la participation de tous		0 %	3	7 %		0 %	3	7 %
A. Stimulation/questionnement philosophique		0 %		0 %		0 %	0	0 %
A. Stimulation/questionnement réflexif	1	2 %	5	11 %		0 %	6	13 %
A. Stimulation/questionnement socioconstructiviste		0 %		0 %		0 %	0	0 %
Transitions conversationnelles	3	7 %		0 %		0 %	3	7 %
Questionnement réflexif	12	26 %	3	7 %	8	17 %	23	50 %
Questionnement Philosophique		0 %		0 %		0 %	0	0 %
Questionnement Socioconstructiviste		0 %		0 %		0 %	0	0 %
Total	25	54 %	12	26 %	9	20 %	46	100 %

FICHE RÉFLEXIVE

Date : _____

- Ce que j'ai appris ou compris en poursuivant ma réflexion.
- Ce que j'ai fait concrètement...

- [illegible]

- [illegible]

ÉTAPE 1 – EXPOSÉ DE LA SITUATION DU CLIENT (*J'expose ma situation ...*)

**FICHE RÉFLEXIVE (CLIENT) -TRACES DE MO
DE MA RÉTROACTION ET DE MES RÉ**

ÉTAPE 2 – CLARIFICATION DE LA SITUATION DU CLIENT (*Je réponds aux questions ...*)

ÉTAPE 3 – CONTRAT DE CONSULTATION (*Je formule ma synthèse de la situation et je fais une demande spécifique*)

ÉTAPE 4 – RÉACTIONS, IDÉES ET PISTES D'ACTION DES CONSULTANTS (*Je note toutes les idées et pistes d'actions proposées...*)

ÉTAPE 5 – SYNTHÈSE ET PLAN D'ACTION DU CLIENT (*J'expose ma synthèse et mon plan d'action...*)

**ROUTE, DE MES QUESTIONNEMENTS,
CTIONS AUX 6 ÉTAPES (SUITE)**

ÉTAPE 6 – APPRENTISSAGES ET PARTAGE	1	2	3	4	5
	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord
a) Cette séance m'a permis d'accroître mes connaissances et/ou d'en acquérir des nouvelles.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Les pistes abordées peuvent être directement appliquées dans mon travail.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Je compte utiliser ces nouvelles pistes dès mon retour au travail.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Je sens que j'aurais l'appui de mon supérieur immédiat pour mettre en pratique ce que j'ai appris.	☐	☐	☐	☐	☐

e) Au cours de cette séance de CDP, j'ai... (ex. : appris, pris conscience, ressenti, etc.) _____

f) D'ici la prochaine séance, en lien avec ce que j'ai exprimé ci-haut, en (e), j'ai l'intention de... _____

CHEMINEMENT AU REGARD DES OBJECTIFS POURSUIVIS

a) À quel point êtes-vous en accord que cette séance a permis à votre groupe de cheminer vers l'atteinte de votre objectif de groupe ?
(Encerchez votre réponse.)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

b) Expliquez votre réponse : _____

c) À quel point êtes-vous en accord que cette séance vous a permis de cheminer vers l'atteinte de votre objectif personnel, tel que formulé au début de cette séance ? (Encerchez votre réponse.)

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

d) Expliquez votre réponse : _____

RÉFLEXION SUR LA SÉANCE

a) *Cocher les case(s) décrivant le mieux vos types d'affirmations effectuées lors de vos interventions dans le groupe de codéveloppement professionnel.*

- ☐ 1a-Affirmations basées sur des croyances non justifiées _____
- ☐ 1b-Justification basée sur des raisons concrètes _____
- ☐ 1c-Raisonnement s'appuyant sur des concepts abstraits _____
- ☐ 2a-Affirmations basées sur des exemples personnels _____
- ☐ 2b-Affirmations construites en mettant en relation deux éléments _____
- ☐ 2c-Affirmations basées sur une remise en question des points de vue et proposant une signification divergente _____
- ☐ 3a-Énoncés plutôt tournés vers soi _____
- ☐ 3b-Énoncés démontrant un souci de compréhension de l'autre _____
- ☐ 3c-Évaluation des normes et valeurs sociales ou morales dans une visée d'amélioration du bien commun _____
- ☐ 4a-Description de ses propres façons de penser et de ses propres croyances _____
- ☐ 4b-Description des façons de penser et des croyances des autres et appréciation de l'impact qu'elles ont sur les nôtres _____
- ☐ 4c-Affirmations exprimant un changement de perspective (auto-corrrection) _____

b) *Pour chaque type d'affirmation ayant eu lieu dans le groupe de codéveloppement et cochée en a, indiquez par un chiffre quel processus de communication est LE PLUS susceptible d'y avoir contribué et précisez au besoin. (Écrivez le chiffre et la justification sur la ligne suivant l'énoncé).*

1. Dialogue avec les autres participants et l'animatrice
2. Diversité des points de vue
3. Questionnement de la part des autres participants et de l'animatrice
4. Écriture réflexive (fiches réflexives)
5. Coopération
6. Transmission de connaissances de la part de l'animatrice (capacités théoriques)
7. Autre (précisez)

c) *À quel point êtes-vous en accord que votre groupe a respecté ses principes de fonctionnement établis préalablement ? (Encerclez votre réponse.)*

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

Expliquez votre réponse : _____

d) *À quel point êtes-vous satisfait du déroulement de la séance de CDP d'aujourd'hui ? (Encerclez votre réponse.)*

1	2	3	4	5
Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Fortement en accord

Expliquez votre réponse : _____

APPENDICE B

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ SÉANCE BILAN

Cette entrevue a pour but de faire un bilan de votre cheminement personnel au regard de la pensée critique dialogique. Je vous poserai donc des questions concernant votre perception quant à vos apprentissages suite à la démarche de codéveloppement.

Rappel des objectifs de la recherche

Analyser la place de la communication, à travers les interactions de groupe, dans le développement de la pensée critique dialogique, spécifiquement en contexte de GCP.

- 1) Décrire le déroulement et les contenus abordés lors des activités de GCP;
- 2) Analyser le cheminement des participants, au regard du développement de la pensée critique dialogique et ses répercussions dans les pratiques, lors des séances de GCP;
- 3) Analyser les processus de communication, à travers des interactions qui ont lieu lors des séances de GCP, qui favorisent le cheminement des participants, au regard du développement de la pensée critique dialogique.

Puis, nommer l'objectif spécifique de cet entretien :

- Recueillir votre point de vue quant :
 - À la perception de votre cheminement personnel (apprentissages) que vous avez fait au regard de la pensée critique dialogique, et ce, strictement lors des séances de GCP;
 - Aux facteurs qui ont suscité ou contribué à votre cheminement et chacun des apprentissages nommés au point 1.

Cet entretien sera enregistré et les données recueillies demeureront confidentielles, sans nom et possibilité d'identifier la provenance. Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez vous retirer en tout temps ou ne pas répondre à une question sans devoir vous justifier.

RAPPEL DE LA DÉFINITION DE LA PENSÉE CRITIQUE DIALOGIQUE

Un exemple de pensée critique dialogique dans un groupe de codéveloppement : le questionnement réflexif est un mode de pensée responsable, car vous essayez de comprendre la réalité de l'autre. Être capable d'expliquer comment je pense dans une situation précise est un mode de pensée métacognitif. Penser à propos de la pensée.

Processus d'évaluation d'un objet (une question, un problème, une situation, un projet, une réflexion), en coopération avec les pairs, pour éliminer les critères non pertinents dans une visée d'amélioration de l'expérience. Par exemple : questionner afin de déterminer la zone de pouvoir d'un individu, être capable de s'observer dans l'action dans le but de corriger notre action et devenir meilleur).

Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste. Autrement dit, c'est suite à un dialogue en groupe qu'on réussit à penser la situation ou le problème différemment avec plus de rigueur en étant en mesure d'argumenter. Cela nous permet de nous améliorer.

Ce processus se manifeste par la mobilisation d'attitudes (humilité, intégrité, persévérance, empathie, courage) et d'habiletés cognitives complexes (être capable de justifier une décision, appuyer avec des critères et un argumentaire) reliées à la conceptualisation (justification complète appuyée sur des critères), la transformation (énoncés qui apportent un sens divergent), la catégorisation (réponse reliée à l'évaluation des normes morales) et la correction (énoncé qui exprime un changement de perspective du groupe).

Elle nécessite l'apport de 4 modalités de pensées : logique (cohérence), créative (transformation des idées), responsable (souci de compréhension de l'autre) et métacognitive (penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives, les siennes et celles des pairs).

CANEVAS D'ENTRETIEN

1. Perception du cheminement de la pensée critique (vise à analyser le cheminement des participants au regard de la pensée critique dialogique)
Selon votre perception et compte tenu de la définition de la pensée critique dialogique : - Avez-vous remarqué, chez vous ou chez vos collègues, une évolution dans le processus de pensée critique dialogique (manifestation de différents modes de pensée ou modification de l'idée initiale) depuis le début de la démarche de GCP? Autrement dit : Quelles différences observez-vous dans votre façon de raisonner ou de penser, entre la première et la dernière rencontre de GCP? Qu'est-ce qui est différent au juste? (Donnez des exemples concrets)

○ Dans les styles de questions posées par les consultants, dans la façon de donner des pistes de solution, dans la façon de décrire les situations, etc.)
2. Processus de communication (vise à analyser quels processus de communication ont le plus contribué au développement de la pensée critique dialogique)
- Qu'est-ce qui, selon vous, a été des facteurs déterminants sur votre cheminement au regard de la pensée critique dialogique, lors de nos rencontres? Par exemple, en lien avec : ○ Un aspect relié aux interactions ou échanges dans le groupe ○ Un aspect relié au climat du groupe ○ Un aspect relié à la structure des séances (6 étapes) ○ Un aspect relié à l'animation ○ Un élément transmis par l'animatrice ○ Un aspect relié aux outils réflexifs utilisés ○ Autres? Etc.
3. Répercussion du cheminement ou des apprentissages au regard de la pensée critique dialogique dans les pratiques (vise à analyser les effets de la participation au GCP sur les pratiques)
• Selon vous, quelles sont les répercussions de ce cheminement sur votre pratique professionnelle, que ce soit dans vos cours de laboratoire, à la clinique-école ou dans votre travail? (Donnez des exemples concrets). • De manière générale, quelles sont les répercussions de votre participation à ce projet sur votre pratique en orthèses et prothèses?
4. Appréciation globale de l'expérience (vise à aller chercher des informations complémentaires sur les effets de la participation au GCP)
- Quelle est votre appréciation globale de votre expérience de participation à ce GCP? Pourquoi?

APPENDICE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 509

Certificat émis le: 25-09-2015

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2: communication, science politique et droit, arts) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

Titre du projet:	La communication au coeur du développement de la pensée critique dialogique dans un contexte de GCP chez les étudiants en technique d'orthèses et de prothèses orthopédiques au Collège Montmorency
Nom de l'étudiant:	Marie-Josée GAGNÉ
Programme d'études:	Maîtrise en communication (recherche générale)
Direction de recherche:	Nathalie LAFRANCHISE

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Mouloud Boukala

APPENDICE D

CERTIFICAT ÉTHIQUE COLLÈGE MONTMORENCY



**COLLÈGE
MONTMORENCY**

Comité d'éthique de la recherche

Certificat éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche

Numéro	CER 2015-007-P
Intitulé	<i>La communication au cœur du développement de la pensée critique dialogique dans un contexte de groupe de codéveloppement professionnel chez les étudiants en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques au Collège Montmorency</i>
Chercheur responsable	Marie Josée Gagné
subventionné par	n/s - mémoire de maîtrise

a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Collège Montmorency dont le mandat est de s'assurer que toute recherche menée par des membres du personnel du Collège ou par des chercheurs qui utilisent les ressources du Collège à cette fin respecte les principes et les règles régissant la recherche avec des êtres humains tels qu'énoncés dans la *Politique Institutionnelle de la recherche avec des êtres humains*.

Le présent certificat, accompagné des mesures de suivi, est valide pour le projet tel que soumis. Tout changement au protocole de recherche en cours de réalisation devra être communiqué au CÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CÉR.

Selon les exigences éthiques en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé afin de maintenir la validité de ce certificat et ce, jusqu'à la fin du projet.

Sébastien Sachetell, Ph.D., président

Date de l'approbation initiale :	1 ^{er} octobre 2015
Date d'expiration de l'approbation initiale :	30 septembre 2016

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de l'étude

LA COMMUNICATION AU CŒUR DU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE DIALOGIQUE DANS UN CONTEXTE DE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ÉTUDIANTS EN TECHNIQUES D'ORTHÈSES ET DE PROTHÈSES ORTHOPÉDIQUES AU COLLÈGE MONTMORENCY

Chercheur responsable (directeur de recherche) : Nathalie Lafranchise

Tél : (514) 987-3000 poste 2694

Département, centre ou institut : Département de communication sociale et publique, UQAM

Adresse courriel : lafranchise.nathalie@uqam.ca

Étudiante-chercheuse : Marie-Josée Gagné, maîtrise en communication (3479), 514-929-5419

marie-joseegagne@videotron.ca

Préambule

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche qui vise à expérimenter une approche de formation des étudiants qui a pour but de vous aider à vous développer professionnellement en favorisant le développement de la pensée critique dialogique. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche s'inscrit dans une plus grande recherche s'intitulant « Impacts individuels et organisationnels d'une démarche d'accompagnement socioconstructiviste visant l'optimisation des groupes de codéveloppement professionnel ». L'étudiante-chercheuse sera

donc accompagnée dans son rôle d'animatrice de groupe de codéveloppement et les impacts de cet accompagnement seront analysés par l'équipe de cette recherche.

La recherche à laquelle vous participez vise à analyser l'apport du groupe de codéveloppement pour des étudiants, comme approche de formation et de soutien, à travers les échanges entre pairs visant à favoriser le développement de la pensée critique dialogique.

Ces rencontres auront lieu à un intervalle de 4 semaines environ et vont s'échelonner sur une période de 6 mois, selon le nombre de participants. À titre d'exemple, si le groupe d'étudiants est composé de 6 participants et que les rencontres ont lieu aux 4 semaines, le projet s'échelonnera sur 6 mois, soit 6 rencontres régulières et une dernière de bilan d'apprentissage. Chacune des rencontres sera d'une durée de 3 heures. À tour de rôle, chacun des étudiants participants aura l'occasion de faire part aux autres étudiants participants, d'une préoccupation qu'ils ont quant à leur cheminement pédagogique à la Clinique-école, et ce, en lien avec l'objectif de développer sa pensée critique dialogique.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, toutes les rencontres de groupe de codéveloppement seront enregistrées sur support audio numérique afin de permettre à l'animatrice d'analyser la place de la communication dans le développement de la pensée critique dialogique et de réfléchir sur ses interventions et ainsi les ajuster au fil des rencontres, de manière à ce qu'elles facilitent le cheminement du groupe. Il est à noter que l'équipe de recherche de la professeure Nathalie Lafranchise auront également accès aux enregistrements des rencontres, afin d'être en mesure d'analyser les impacts de l'accompagnement à l'animation.

Aussi à chacune des rencontres, il vous sera demandé d'utiliser une fiche réflexive vous permettant de consigner des éléments de réflexion, des pistes d'action et pour y consigner vos apprentissages. Lors de la dernière rencontre (bilan d'apprentissage), vous serez invité à compléter une fiche bilan.

Pour atteindre notre objectif de recherche-intervention, nous devons avoir suffisamment de participants, idéalement ce nombre devrait être de 8 étudiants et ne pas être moins de 4 étudiants.

Nature et durée de votre participation

Votre engagement consiste d'une part à :

1. Assister et participer activement aux rencontres de groupe de codéveloppement. Ces rencontres seront enregistrées sur support audio.
2. Compléter, à chaque rencontre de groupe de codéveloppement, une fiche réflexive. Une copie de chacune (codée pour préserver l'anonymat) sera remise à l'étudiante-chercheuse.
3. Compléter, à la fin du projet, une fiche bilan vous permettant de prendre conscience du cheminement effectué au fil des rencontres.

4. Participer à un entretien de groupe visant à effectuer un bilan de votre expérience du groupe de codéveloppement. Cette rencontre sera aussi enregistrée sur support audio.

Pour maximiser le réinvestissement des séances de formations de codéveloppement auprès des étudiants, il serait judicieux que le projet soit d'une durée minimale de 6 mois.

Les rencontres auront lieu à un intervalle de 4 semaines environ et vont s'échelonner sur 6 mois, soit d'octobre 2015 à mars 2016. Chacune des rencontres sera d'une durée de 3 heures. À tour de rôle, chacun des étudiants participants aura l'occasion de faire part aux autres étudiants participants, d'une préoccupation qu'il a quant à son cheminement pédagogique à la Clinique-école, et ce, en lien avec l'objectif de développer sa pensée critique dialogique. Toutes les rencontres de groupe de codéveloppement seront enregistrées sur support audio numérique afin de permettre à l'animatrice de réfléchir sur ses interventions et ainsi les ajuster au fil des rencontres, de manière à ce qu'elles facilitent le cheminement du groupe. Nous prévoyons utiliser les locaux du Collège Montmorency pour ainsi maximiser le temps des étudiants.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la place qu'occupe la communication dans le développement de la pensée critique dialogique en contexte de codéveloppement professionnel.

Avantages du projet pour les étudiants participants

- Apporte un soutien collectif aux étudiants. Ils peuvent partager leurs préoccupations avec d'autres étudiants.
- Brise l'isolement des étudiants. Les étudiants se rendent compte qu'ils ne sont pas les seuls à vivre des difficultés.
- Permet des apprentissages entre pairs et qui ne se font pas autrement.
- Met à profit l'intelligence collective qui elle, favorise l'apprentissage des étudiants et permet de trouver des solutions à des problèmes complexes.
- Permet d'exposer des difficultés, de pouvoir générer une nouvelle compréhension, de profiter de l'expérience et du soutien des membres du groupe.
- Aide à se sentir plus confiant dans son futur rôle d'orthoprothésiste.
- Offre un espace confidentiel et privilégié d'entraide : tout ce qui se dit dans les rencontres reste confidentiel.
- Favorise le cheminement des étudiants quant à leur insertion et leur intégration socioprofessionnelles.

Risques liés à la participation

- Il se pourrait que lorsque l'étudiant est le client qui expose son problème, il ressente une gêne, un inconfort ou un certain stress vis-à-vis le groupe.

- Les étudiants participants pourraient démontrer une certaine réticence à participer à cette recherche-intervention, dans le cas où elle s'inscrit dans une plus grande recherche.

Confidentialité

Les données seront recueillies de manière confidentielle, sans nom et possibilité d'identifier la provenance.

Les données recueillies seront sécurisées sur le disque dur de l'ordinateur portable de l'étudiante-chercheuse et conservées dans le bureau de recherche de celle-ci. L'accès des données sera sécurisé par un mot de passe dont seule l'étudiante-chercheuse aura connaissance. Les données seront conservées pour une période de deux ans après la fin de cette recherche-intervention. Puis, suite aux publications de cette recherche, les données (les fiches réflexives, les enregistrements des entrevues semi-dirigées et les notes de l'étudiante-chercheuse) seront détruites de façon sécuritaire (suppression et effacement de toute trace électronique des données sur le disque dur externe) de manière à conserver l'anonymat et la confidentialité de tous les participants.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Marie-Josée Gagné verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que l'équipe de la présente recherche et de la recherche intitulée « Impacts individuels et organisationnels d'une démarche d'accompagnement socioconstructiviste visant l'optimisation des groupes de codéveloppement professionnel » puisse utiliser, aux fins des deux présentes recherches (articles, mémoires et thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Indemnité compensatoire

Il est entendu que vous ne recevrez aucune somme à titre de compensation financière, votre participation au projet est entièrement bénévole.

Clause responsabilité

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : directrice de recherche : Nathalie Lafranchise

Tél : (514) 987-3000 poste 2694
lafranchise.nathalie@uqam.ca

Marie-Josée Gagné, étudiante-chercheuse, tel. 514-929-5419,
marie-joseegagne@videotron.ca

Des questions sur vos droits?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidente du CÉRPÉ Emmanuelle Bernheim, (514) 987-3000, poste 2433 ou bernheim.emmanuelle@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présenté dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom : _____

Signature _____ Date _____

Engagement du chercheur

« Je, soussigné (e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom,Nom : _____

Signature _____ Date _____

APPENDICE F

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Titre de la recherche : La communication au cœur du développement de la pensée critique dialogique en contexte de codéveloppement chez des étudiants en technique d'orthèses et de prothèses orthopédiques au Collège Montmorency

Je soussigné(e) _____, en tant que participant de la recherche mentionnée en titre, m'engage à ne pas communiquer ni divulguer ni révéler de quelque façon que ce soit à quiconque n'ayant pas signé un engagement à la confidentialité concernant la présente recherche, les renseignements personnels qui me seront communiqués dans le cadre de cette recherche, ainsi que le contenu des échanges ayant lieu lors des séances de codéveloppement professionnel.

Nom en lettres moulées _____

Signature _____

Date _____

APPENDICE G

PLAN DE LA SÉANCE D'INFORMATION

Thème de la présentation

- Projet de recherche auprès des étudiants de 3^e année en orthoprothèse au Collège Montmorency.
- Ce projet vise à accompagner le développement de la pensée critique dialogique en utilisant la méthode du groupe de codéveloppement professionnel.

Objectif de la présentation

- Présenter le projet de recherche, les bénéfices à y participer et les implications pour vous.
- Recrutement des participants

Plan de la présentation

1. Description de la recherche et de ses objectifs
2. Description de la démarche de codéveloppement professionnel
3. Démonstration d'une séance de codéveloppement
4. Bénéfices de la participation
5. Implications
6. Recrutement des participants

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Association des Orthésistes et Prothésistes du Québec (AOPQ). (2016). *La profession*. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://www.aopq.ca/>.
- Ballantyne, D. (2004). Dialogue and its role in the development of relationship specific knowledge. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 19 (2), 114-123. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/08858620410523990>.
- Barge, J. K. et Little, M. (2002), Dialogical Wisdom, Communicative Practice, and Organizational Life. *Communication Theory*, 12 : 375–397. doi:10.1111/j.1468-2885.2002.tb00275.x.
- 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 non publié). Université de Sherbrooke.
- Bibauw, S. et Dufays, J-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine*. (13-30). Récupéré le 29 décembre 2016 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798613/document>.
- Black, L.W. (2008). *Deliberation, Storytelling and dialogic Moments*. *Communication Theory*. 18(1). 93-116. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://web.b.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=74b9eca9-5bd0-48d5-9a79-8ca6a6ce3394%40sessionmgr113&vid=2&hid=107>.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. New York : Routledge.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. St-Laurent : ERPI.
- Collège Montmorency. (2014). *Plan de formation. Document complet, version enseignante. 144 BO Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques*. Laval : Collège Montmorency, Service du développement pédagogique et des programmes.

Collège Montmorency. Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques. [s. d.]. *Description du programme*. Récupéré le 22 octobre 2014 de <http://beta.cmontmorency.qc.ca/programmes/ortheses-et-protheses/inscription/description-du-programme-ortheses-et-protheses>.

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., & 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.

Desjardins, M., Sabourin, N. (2015). Les caractéristiques de l'animateur de codéveloppement : parallèle avec les professions d'accompagnement. *Effectif*, avril/mai. Récupéré le 8 juin 2017 de http://aqcp.org/client_file/upload/image/DesjardinsSabourinVol18no2.pdf.

Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Érudit*. 23(2). 289-308. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031917ar.pdf>.

Diabète Québec. (2014). *Comprendre le diabète*. Récupéré le 18 juin 2015 de <http://www.diabete.qc.ca/>.

Duchesne, C. et Leurebourg, R. (2012), La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*. 31(2). p.3-24.

Ennis, Robert. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*. 32(3). 179-186.

Forges, R. (2013). *Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée, chez des étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. (Thèse de doctorat). Récupéré le 29 décembre 2016 de *Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'université de Montréal* <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10329>.

Forneris, S. (2004). Exploring the attributes of critical thinking : A conceptual basis. *International journal of nursing education scholarship*. 1(1). 1-18.

- 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. Repéré le 29 décembre 2016 de http://www.jstor.org/stable/23769108?loggedin=true&seq=4#page_scan_tab_contents.
- Greselle, O. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*. 4 (14), 41-59. DOI 10.3917/mav.014.0041.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *Education, Communication and Technology*, 29, 75-91.
- Isaacs, W. N. (1993). Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational dynamics*. 22(2). 24-39. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0090261693900512>.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical Thinking : Theory, Research, Practice, and Possibilities. *ASHE-ERIC Higher Education, Report 2*. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://eric.ed.gov/?id=ED304041>.
- Krief, N., Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en science de gestion*. 2(95). 211-237.
- 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.
- Lafortune, L. (2008a). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un Leadership novateur*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lafortune, L. (2008b). *Exercice et développement du jugement professionnel. Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences, Fascicule 3*. [Trousse pédagogique]. Récupéré le 23 avril 2015 de www.uqtr.ca/accompagnement-recherche.

- Lafortune, L. (2008c). *Exercice et développement du jugement professionnel. Des liens avec l'évaluation et le travail en équipe de collègues*. [Guide d'enseignement]. Récupéré le 23 avril 2015 de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F556931952_12_jug_prof_ev_al_tec_oct8.pdf.
- Lafortune, L. (2008d). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lafortune, L., Martin, D., Doudin, P.-A. (2004). Le questionnement en Équipe-Cycle : Questionnaires, Entretiens et Journaux de réflexion. Lafortune (dir.), *Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle*. (p. 9-17). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lafortune, L., Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique : une démarche de mise en relation pour l'intervention. Dans R. Pallascio, M.F. Daniel, L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*. (p. 107-128). Québec : Presses de l'université du Québec.
- 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.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes sur le plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- 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. et Paquet, M. (2014). Restaurer les liens sociaux et l'espace communicationnel par les groupes de codéveloppement professionnel. Dans G. Gramaccia (dir.), *Les laboratoires du lien social : l'expérience Aquitaine de la solidarité* (p.177-193). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

- Lafranchise, N. et Paquet, M. (2015). Limites communicationnelles de l'usage des TNIC : les groupes de codéveloppement professionnel à la rescousse. Dans C. Felio et L. Lerouge (dir.), *Les cadres face aux TIC : enjeux et risques psychosociaux au travail*. Paris : L'Harmattan.
- 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., Paquet, M., Gagné, M.-J. et Cadec, K. (soumis). *Accompagner les animateurs pour optimiser les groupes de codéveloppement*, dans M.-J. Dumoulin, J. Desjardins et F. Vandercleyen (dirs), *Former à l'accompagnement de stagiaires : et si on faisait autrement?* Québec : Presses de l'université du Québec, p. xx-xx.
- Lafranchise, N., Cadec, K. et Paquet, M. (2016, avril). *Codeveloppement groups : a continued education approach that fosters the development of professionnals*. International Conference on Foreign Languages, Communication and Culture- Acte du colloque WEFLA 2016, Holguin (Cuba), le 29 avril 2016.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints : le modèle des trois zones dynamiques*. Ste-Foy : Presse de l'université du Québec.
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*. 15(1). 28-33. Récupéré le 29 décembre 2016 de https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2001/Lasnier_7B42.pdf.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lechasseur, K. (2009). *Mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes infirmières bachelières en situation de soins*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Les presses de l'université du Québec.
- Legault, G. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (4e éd.). Montréal : Guérin.
- Malherbe, J. F. (2007). *Sujet de vie ou objet de soins? Introduction à la pratique de l'éthique clinique*. Québec : Les Éditions Fides.

- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., et Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli : A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York : St Martin's Press.
- Miller, K. (2004). *Communication theories : Perspectives, Processes and Contexts*. New-York : McGraw-Hill.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*, (2e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A., et Noy, C. (2005). *Étude des communications : Approches constructivistes*. Paris : Armand Colin.
- Nguyễn-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2006). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives*. (5). 4-17.
- 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 debriefing : Accompagner, former et professionnaliser*. (p.56-73). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Québec. Institut national de santé publique (INSPQ). (2011, février). *L'approche par compétences, un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. [Document PDF]. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 29 décembre 2016 de https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228_ApprocheCompetences.pdf.
- Québec. Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2015). *Plan stratégique du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec 2015-2020*. [Document PDF]. Québec : MSSS. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001550/>.

- Roche, A. (2014). La recherche-intervention comme révélatrice des dimensions des pratiques de reconnaissance dans les organisations. @GRH. 4-13. 11-42.
- Rodari, P. (2008). The frontiers of dialogue. *JCOM*, 1. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://search.proquest.com/docview/863897489?accountid=14719>.
- Sabourin, N (2014). *Étape 0-Questions d'accompagnement – Impacts individuels et organisationnels d'une démarche d'accompagnement socioconstructiviste visant l'optimisation des groupes de codéveloppement professionnel*. Document inédit.
- Savoie-Zajc, I. (2000). « La recherche qualitative / interprétative en éducation », dans T. Karsenti et I. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Les Éditions du CRP, p.171-198.
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard university press.
- Vogt, E.E. et Brown, J., Isaacs, D. (2003). *The art of powerfull quesitons: Catalizing Insight, Innovation and Action*. Whole Systems Associates Pegasus Communications, Inc.
- Wiener, N. (1985). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. Deuxième édition. Cambridge : The M.I.T. Press.