

Le groupe de codéveloppement professionnel en contexte universitaire pour augmenter la puissance d’agir

JUDITH CANTIN

Polytechnique Montréal (judith.cantin@polymtl.ca)

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Le groupe de codéveloppement professionnel (GCP) vise à éclairer une pratique empêchée présentée par une personne cliente. Ainsi, ce dispositif de formation par le collectif permet à la personne cliente d’effectuer une mise à distance de la situation pour mieux en prendre conscience. Pour la suite de la rencontre du GCP, le collectif visera à ouvrir l’espace des possibles de la personne cliente pour ainsi augmenter sa puissance d’agir.

SUMMARY

The professional co-development group (GCP) aims to shed light on an inhibited practice presented by a client. Thus, this collective training device allows the client to distance himself from the situation in order to become more aware of it. For the rest of the GCP meeting, the group will aim to broaden the person's field of possibilities. client to increase her power to act.

MOTS-CLÉS

Développement professionnel, accompagnement, codéveloppement, puissance d’agir, collectif

KEY WORDS

Professional development, support, codevelopment, power to act, collective

1. Contexte

Le groupe de codéveloppement professionnel « est une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l’atteinte de l’objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (Payette et Champagne, 2000, p. 7). Selon l’approche de référence, le GCP est composé de quatre à dix personnes qui occupent trois rôles : « un client », « un animateur » et « des consultants ». Lorsque le GCP est adopté dans un milieu, il y aura autant de rencontres qu’il y a de personnes composant le groupe. Chaque participant occupera tour à tour le rôle du client pour chacune des rencontres du groupe. Le GCP a été implanté à Polytechnique Montréal en 2016. D’abord de façon expérimentale dans un format particulier (Cantin et Forest, 2017) et ensuite dans sa forme classique. Le premier groupe

constitué de maîtres d'enseignement¹ a pour objectif général de répondre à leurs besoins pédagogiques de haut niveau pour lesquelles les solutions sont à construire. Au cours des quatre dernières années, trois autres groupes de professeurs se sont ajoutés. Au total, 7 maîtres d'enseignement et 21 professeurs sont répartis en 4 groupes se rencontrant environ 4 à 5 fois par année².

1.1. Les rôles des participants

La personne cliente formule au groupe une demande concernant un projet, une préoccupation, une situation problématique ou une idée. Elle pourrait par exemple souhaiter être confrontée, obtenir des conseils ou de nouvelles idées pour poursuivre un projet. Les personnes consultantes sont là pour permettre à la personne cliente d'ouvrir et d'imaginer de nouveaux possibles dans une situation momentanément empêchée (Clot, 2006; Daniellou, 2004). Le rôle d'animatrice du groupe est assumé dans notre cas par une conseillère pédagogique. Outre le fait de contribuer comme les autres personnes consultantes, elle mène le processus tout en s'assurant que tous les membres du groupe comprennent et demeurent dans l'esprit du groupe de codéveloppement où les subjectivités peuvent co-exister dans un climat positif. C'est aussi elle qui aide le client à se préparer à la rencontre et à exposer brièvement sa situation sur une fiche d'environ une page qui sera communiquée à l'avance à tous les membres du groupe.

1.2. Les étapes d'une rencontre de codéveloppement

Une rencontre de codéveloppement comprend six étapes (Payette et Champagne, 2000, p. 60), dont une « étape 0 » qui a lieu avant la rencontre (Sabourin, 2015) que l'on appelle « La préparation »: l'animateur ou l'animatrice aide le client à préparer sa consultation. Elle est écrite sur une fiche acheminée à tous avant la rencontre. S'il s'agit de la première rencontre, l'animatrice prépare les consultants en expliquant l'esprit de la rencontre et chacune de ses étapes.

¹ Les maîtres d'enseignement ont pour principales fonctions l'enseignement, le développement pédagogique et la participation aux activités universitaires.

² Au lieu de se dissoudre à la fin de l'année, les groupes ont tous décidé de poursuivre pour l'année suivante. Quelques membres se soustraient ou s'ajoutent à chaque année, mais la plupart des participants restent.

Tableau 1. Étapes du GCP et durée approximative des étapes

| Étapes | Activité | Durée |
|------------------------------------|---|----------|
| Accueil | Présentation des participants et rappel du fonctionnement de la rencontre. Identification de l’objectif du groupe et des personnes. | ± 5 min |
| 1. La situation | Le client expose sa situation et précise sa demande. Les consultants écoutent et se forment une compréhension de la demande et du contexte dans lequel évolue le client. | ± 5 min |
| 2. La clarification | Les consultants posent des questions de clarification sur la situation, le contexte, les contraintes et les préoccupations du client. Le client apporte des précisions. | ± 25 min |
| 3. La demande | Les consultants reformulent la demande telle qu’ils la comprennent à ce stade-ci. Si toutes les reformulations ne convergent pas, le client éclaire davantage. | ± 5 min |
| 4. La consultation | Les consultants réagissent, partagent leurs impressions, leurs idées, leurs suggestions, sans débattre entre eux. Le client et les consultants écoutent et notent les interventions qui les interpellent, qui pourraient les aider. | ± 50 min |
| 5. La synthèse et le plan d’action | Le client énonce ce qu’il retient et comment il compte l’intégrer dans sa situation. | ± 10 min |
| 6. Les apprentissages réalisés | Le client et les consultants partagent ce qu’ils ont appris des collègues pendant la rencontre. | ± 10 min |
| Conclusion | Identification du projet client | ± 5 min |

La structure peut sembler rigide, mais elle est essentielle pour en assurer l’efficacité, surtout en milieu universitaire où les personnes enseignantes disposent de très peu de temps. Par exemple, lorsque le client expose sa situation, à l’étape 1, les consultants écoutent. S’ils donnaient leur avis à cette étape-ci, ils risqueraient de rater la cible, la situation ayant été à peine effleurée. Des questions telles que : « Quels sont les risques ? Quelles sont les autres possibilités devant vous ? Combien de temps êtes-vous prêt à consacrer à ce projet ? Quelles sont les barrières devant vous ? Qu’arriverait-il si vous ne faisiez rien ? » aident déjà le client à sortir de sa vision personnelle et plus étroite de la situation. Ce n’est qu’après que les personnes consultantes aient énoncé leur compréhension du mandat (à l’étape 3) que le partage d’idées, solutions et impressions commence (l’étape 4). Ainsi, plus la situation du client se clarifie et se précise à l’étape 2, plus le mandat qu’il confie au groupe est clair à l’étape 3 et plus la

consultation de l'étape 4 sera pertinente. Lorsque les consultants ont fait part de leurs idées et bonnes pratiques, le client retient ce qui l'aide et s'engage à se mettre en action (étape 5). À l'étape 6, lorsque tous les participants énoncent ce qu'ils retiennent, ils peuvent aider les collègues à se questionner ou à reconsidérer certaines idées ou pratiques qui peuvent être contextualisées différemment afin de bien ouvrir l'espace des possibles pour tous les participants.

Le GCP prend appui dans le postulat qu'une condition d'efficacité de la formation est de prendre en compte le travail réel des professionnels de l'éducation (Cantin, 2019; Saujat, 2007, dans Felix et Saujat, 2015). Le GCP assigne au travail le statut d'objet à comprendre (afin de le transformer) tout en considérant cette analyse comme instrument de formation pour toutes les personnes du collectif.

Puisque le but de la présente contribution est de montrer comment le GCP contribue à élargir les possibles, les prochaines sections illustreront ce qui se produit dans une discussion du collectif à l'aide d'un cadre vygotkien.

2. L'étape 1 : la mise en mots de la situation par la personne cliente

À l'étape 1, la personne cliente expose verbalement sa situation au collectif.

« Cette session-ci, j'ai commencé à donner un cours de 1^{ère} année. C'est la première fois que je donne ce cours, c'est la première fois que je donne un cours de première année et c'est un cours où il y a 300 étudiants répartis en 5 sections, moi je donne une des sections, (...) et je coordonne. Dans la coordination, il y avait : engager des chargés de cours, des chargés de lab, les rencontrer, etc, retravailler le plan de cours. Avec le temps que j'avais entre les deux semestres, j'ai pas eu le temps de m'attarder au matériel pédagogique en tant que tel.

Là, je me retrouve à donner un cours où malheureusement, je trouve que le support pédagogique que sont les *slides* sont ... selon moi, ne sont pas adéquates. C'est pas quelque chose que l'étudiant peut prendre avec lui à la maison puis se bâtir là-dessus. Y'a un manuel de référence pas très à jour et c'est une vieille version. C'est un gros condensé de matière qu'on ne va pas tout couvrir, les étudiants l'utilisent jamais. Même les profs, y'en a qui savent même pas que c'est ça qui est sur le plan de cours. (...)

Les *slides* sont... ça se voit qu'à travers le temps c'est plusieurs personnes qui les ont reprises pis qui ont retravaillé par-dessus, c'est rendu un gros mélange d'information. Pour les étudiants c'est pas ça qu'on veut. Pour cette session, j'ai permis aux chargés de cours s'ils veulent, de faire leur propres *slides*. (...)

Comme c'est un cours de programmation, on est tous, pendant nos séances de cours, en train de faire du code *live*. (...) Ça c'est super intéressant, mais à la fin ils n'ont pas une trace de tout le processus. »

À ce stade-ci, la personne cliente a identifié plusieurs éléments insatisfaisants. Il est difficile de savoir exactement où est le nœud, c'est-à-dire d'identifier la ou les activités empêchées. Selon Vygotski (1934/1997), dans *Pensée et langage*, le mot représente à la fois langage et pensée. Communiquer quelque chose à quelqu'un suppose généraliser et nommer ce que je ressens, c'est-à-dire rattacher le sentiment que j'éprouve à une classe déterminée d'états familiers à mon interlocuteur afin qu'il me comprenne. Ainsi, le mot contient à la fois une généralisation et les affects qui y sont associés. Dans cet ordre d'idée, lorsque la personne met en mots une situation, elle n'exprime pas seulement des concepts, mais également la façon dont elle est affectée par cette situation. Cette mise en mots constitue un effort de généralisation et une première mise à distance de la situation pour mieux en prendre conscience. Dans leur écoute, les personnes consultantes peuvent porter attention aux différents aspects présentés, pour bien comprendre la situation, ET à la façon dont la personne est affectée par la situation.

Une fois que la situation a été exposée par la personne cliente, le collectif questionne pour éclairer la situation, le contexte, les contraintes et les préoccupations de la personne cliente.

3. L'étape 2, la clarification – ou la mise à distance

À cette étape-ci, la situation est encore floue. Le collectif est invité, non pas à partager d'ores et déjà les possibles entrevus, les autres façons de lire la situation, les solutions ou expériences semblables vécues, mais bien de s'assurer de bien comprendre la personne cliente. Il est étonnant de constater jusqu'à quel point les membres du collectif auraient à ce stade-ci le réflexe d'en finir très rapidement par LA solution. L'approfondissement de la situation s'avère souvent judicieux.

Voici comment les questions des personnes participantes peuvent permettre de mieux cerner l'activité empêchée.

P7. À travers tout ça, où est-ce que ton malaise est le plus grand?

Cliente. En tant qu'enseignante, **quand je lis les slides, je me sens mal, je respire mal, je stresse. C'est pas ma façon de faire.** Je ferais pas les choses de la même façon. C'est ça mon sentiment quand je travaille sur un nouveau chapitre. Je sais que je pourrais changer si je voulais, mais c'est là qu'embarque mon chapeau de coordonnatrice. **Ça me dit: « Si tu les modifies et que les autres n'ont pas tout à fait les mêmes informations, est-ce que tu en privilégies certains par rapport à d'autres? » C'est ça le dilemme. »**

P6. Est-ce que ça t'arrive des fois de sortir d'un cours et d'être vraiment fière, t'es contente parce que ça s'est bien passé?

Cliente. Ça m'est arrivé 6 fois sur 7 cette session. Mais je peux dire que... Mon cours je le donne mardi après-midi-soir. Lundi-mardi je ne fais que ça. Pendant la séance de cours je

fais un 3 heures sans arrêt, pas de pause, y'a des étudiants qui viennent me poser des questions, j'arrive à la fin je suis k.o. mais je sors quand même contente.

P6. Tu sors contente, mais **qu'est-ce qui explique ta satisfaction?**

Cliente : Ben là je me suis rappelé ce que tu avais dit à X la dernière fois, que c'est les cours où on est le moins à l'aise qu'on donne le mieux ou un truc du genre que t'avais dit et ben je pense que c'est vraiment la préparation que je fais avant le cours qui ... c'est surtout les exercices et les exemples que je fais à côté, en live. S'ils sont bien structurés dans ma tête, dans ma préparation, je sais que ça va bien aller.

P6. Comme enseignante, tu t'en sors très bien. T'es fière de toi, t'es heureuse.

Cliente. Il va me dire qu'il n'y a pas de problème! (Rires généralisés)

P6. Attends un petit peu, là. Attends un petit peu. **Comme enseignante ça va quand même bien. Tu te débrouilles avec ton support et tu donnes un bon cours. T'es fière. Ben maintenant c'est comme coordonnatrice que ça a l'air de plus te stresser ? Finalement ?**

Cet extrait illustre qu'à cette étape-ci du processus, le collectif tente de s'emparer de la situation de la personne cliente pour se l'approprier. Lorsque le collectif vérifie sa compréhension par une mise en d'autres mots, il effectue lui aussi un acte de généralisation qui, selon Vygotski (1934/1997) ouvre une zone de développement le plus proche par la mise à distance de l'objet dont on prend conscience. Dans cet extrait, on peut percevoir que la personne cliente comprend de mieux en mieux sa situation « C'est ça le dilemme ». Puis, pour mieux cerner l'activité empêchée, un membre du groupe demande « où est-ce que ton malaise est le plus grand ? » et son pendant positif « Est-ce que ça t'arrive (...) d'être vraiment fière ? ; (...) qu'est-ce qui explique ta satisfaction ? ».

Cette étape de clarification permet à la personne cliente et au collectif de se forger une compréhension commune en faisant consensus sur les mots ce qui a pour effet de la mettre à distance pour mieux l'étudier.

4. L'étape 3 : la reformulation collective de la demande

À la lumière des questions posées à l'étape précédente, la situation de départ s'est largement éclairée. La mise en mots pourrait avoir déplacé le nœud de l'activité empêchée. Il devient nécessaire pour le collectif de clarifier la demande de la personne cliente avant de se lancer dans la consultation et ouvrir l'espace des possibles. En effet, encore faut-il savoir pour quel(s) aspect(s) de la situation la personne cliente souhaite être outillée. Observons comment le collectif précise la demande initiale.

« P2. J'ai trouvé qu'il y avait deux composantes : les slides sont un irritant, si elles étaient construites comme tu les aimes, que les étudiants avaient un support d'études, tu serais satisfaite. Le 3^e aspect, c'est le temps et l'homogénéité. (...) »

P3. Ce que j'ajouterais à ton problème, à travers ce que j'ai compris, c'est qu'il reste également, comme autre problématique, le maintien du fragile équilibre personnalisation – uniformisation entre les chargés de cours.

Cliente. **Où est-ce que... (parle en même temps)**

P3. Où est-ce qu'on arrête la personnalisation et où est-ce qu'on force l'uniformisation.

Cliente. **Ça c'est la question que... Ça c'est vraiment la question que... que je voudrais repartir avec une réponse à ça. C'est surtout ça. »**

À la dernière phrase de la section précédente, on peut voir que la personne cliente met le doigt sur l'activité empêchée qui est la plus saillante parmi tous les aspects énoncés dans la situation de départ. Le collectif met un certain temps à identifier collectivement ce nœud. On comprend également ici que si le collectif était entré immédiatement dans l'exploration de possibles immédiatement après l'exposition de la situation, la consultation aurait été moins pertinente.

Le collectif est mûr pour élargir l'espace des possibles. C'est l'objet de l'étape 4.

5. L'étape 4 : la consultation – pour dépasser l'activité empêchée

La consultation a pour seul objet d'élargir l'espace des possibles pour la personne cliente. Cela s'est déjà amorcé par les questions posées à l'étape 2. Mieux cerner le nœud de la situation est déjà très aidant. Maintenant, le collectif outillera la personne cliente en lui proposant d'autres façons de voir sa situation, des idées, en partageant des expériences vécues, etc. À cette étape-ci, la personne cliente peut poser des questions de clarification, mais doit s'abstenir le plus possible de réagir en se justifiant ou en déclarant chaque idée impossible. Elle n'a qu'à les laisser passer. Elle est invitée à noter les idées qui lui semblent fécondes pour dépasser l'activité empêchée. L'extrait suivant montre comment le collectif outille la personne cliente.

P4. Tu mentionnais dernièrement que tu étais un peu à la dernière minute. Donc cette session-ci en fait c'est l'occasion parfaite pour toi de **faire l'inventaire de ce que tu vois dans le cours** parce que t'as pas le choix de te préparer pour ton cours.

Cliente. Exactement.

P4. Donc, tu passes 5 heures par semaine à te préparer donc en ce moment t'accumules de la connaissance sur ton cours. Est-ce que t'es d'accord avec ça?

Cliente. Tout à fait.

P4. Donc t'accumules de l'information pour la session prochaine, la session d'automne.

Cliente. Après chaque séance, j'indique ce qui ne va pas.

P4. Ça c'est parfait (...). C'est trop cette session-ci pour ET modifier, ET prendre connaissance du cours. **Donc fais juste prendre connaissance du cours, noter ce qui marche bien, ce qui marche pas bien pour la session prochaine et si t'es capable pendant l'été, tu pourras implémenter tes changements.** Sinon, tu le feras à la session d'automne en même temps que tu donnes ton cours, tu feras ce que P2 propose. Tu l'implémenteras *on the fly* (...). **En ce qui concerne l'uniformisation des cours. Je vais être vraiment différent de tout le monde, mais moi je déteste l'uniformisation des cours.** Je trouve que plus on essaie d'uniformiser les cours, de les rendre homogènes, plus ça fait des cours plates. Parce que comme prof, on a juste besoin d'une moelle épinière à l'avant qui répète ce qu'on lui a dit de répéter. (...) Moi, je n'irais jamais enseigner dans un cours coordonné où il n'y a pas de liberté parce que je ne peux pas donner des exemples de ma vie professionnelle. En ce sens-là, tu te privas peut-être de « bons » chargés de cours. Parce que les bons n'iront pas dans un cours où ils n'ont pas besoin d'utiliser leur ... leur cerveau (...), on le sait dans mon département, les gros cours d'algèbre, calcul... plus on essaie d'uniformiser, plus les étudiants ont quand même des expériences hétérogènes!

Cette étape dure habituellement de 30 à 40 minutes, l'extrait précédent ne permet pas d'illustrer de façon exhaustive ce qui s'y passe. De façon générale, au cours de cette étape, les membres du collectif outillent la personne cliente. La zone de développement le plus proche est ouverte et est perceptible. Les solutions proposées sont alors susceptibles d'aider la personne cliente à dépasser l'activité empêchée.

6. L'étape 5 : La synthèse et le plan d'action

À cette étape, la personne cliente expose au collectif les nouveaux possibles qu'elle entrevoit pour dépasser son activité empêchée.

Cliente. (...) Je pense qu'après coup, **ce que je réalise c'est que ce qui manque c'est un squelette à mon cours.** C'est moins d'avoir une vision claire du squelette qui serait le seul point d'uniformité. Que ce soit un livre ou des capsules vidéo, ça pourrait être aussi, des notes de cours, de vraies notes de cours qu'on met sur Moodle, on peut le faire.

P7. Parles-en à P4 qui a créé des notes de cours.

Cliente. (à P4) Sur Moodle?

P4. Je les dépose sur Moodle, Chapitre par chapitre, semaine après semaine.

Cliente. Mais pas des slides.

P4. Non non. Mais ça c'est long (rires).

Cliente. Comme tu l'as dit (s'adressant à P4), **cette session-ci je vais juste me familiariser avec le contenu, je vais être plus relax et c'est pas grave si c'est pas parfait** et durant l'été prendre le temps de travailler sur le squelette et je proposerais en fait à mon équipe

pédagogique (...) disons chaque deux semaines d'avoir récolté leur avis sur les notions principales qu'ils ont vues en cours, les bons points, les choses qui seraient à améliorer pour orienter pas la refonte et le squelette du cours (...).

Cet extrait permet d'entrevoir que la personne cliente comprend mieux sa situation. « Je réalise (...) ce qui manque c'est un squelette à mon cours. » Selon Vygotski, accroître sa liberté, c'est comprendre les logiques ou les propriétés à travers lesquelles les choses agissent, ou à travers lesquelles on peut agir sur elles ; mais c'est aussi éprouver les affects qui naissent de cette compréhension et qui modifient la manière de vivre. C'est ce que Vygotski appelle *perezhivanie*. Lorsque certaines nouvelles façons de faire correspondent à ce que la personne cliente peut faire, elle arrive à reconfigurer son expérience concrète et entrevoir de nouveaux possibles. Cette nouvelle reconfiguration provoque des affects positifs, de la puissance d'agir. C'est ce qu'ont permis les rencontres du GCP jusqu'à maintenant.

7. L'étape 6 : Les apprentissages réalisés par tous les membres du collectif

Au cours de cette dernière étape, les membres du collectif énoncent ce qu'ils retiennent chacun pour soi. Il n'y a pas que la personne cliente qui a l'occasion d'ouvrir l'espace des possibles et reconfigurer des expériences concrètes, mais tous les membres du groupe également.

P1. Ce que je retiens le plus c'est que (...), **on pense souvent à l'homogénéisation, (...), il vaut peut-être mieux laisser aller cette vision et laisser les gens se l'approprier à leur manière**, avec les ressources... Je suis en train de monter un nouveau cours qui sera enseigné à à peu près 500 étudiants par année, ma conclusion serait de dire au final, c'est correct que les autres ne l'enseignent pas comme je l'enseigne pis ça va être aussi bon, (...).

P2. Nos situations sont très différentes, mais ce que j'ai appris, c'est **l'importance d'une bonne structure de cours, d'identifier les notions essentielles, (...)**.

P3. Je suis nouvelle professeure. C'est bon pour moi de connaître les défis et d'explorer les solutions créatives d'une situation comme ça, mais peut-être il y aura aussi l'impact sur la probation. (...) Pourquoi l'école va te donner un cours dans ta première année (d'embauche) pour faire la coordination, des défis comme ça ? J'ai entendu dans d'autres universités on te donne un trimestre sans cours pour juste réfléchir à la préparation.

P4. Je retiens toute l'importance du squelette, tout l'importance d'avoir une vision claire de ce qui vient avant quoi et **avoir en tête la relation entre les concepts** pour avoir le chemin.

Cliente. Quand on reprend un cours qui a été donné par d'autres personnes ...

P4. **Il faut le construire le chemin parce qu'il n'est pas dans les slides.**

8. Conclusion

Dans le dispositif de formation du GCP, la personne cliente a l'occasion de mettre en mots une activité empêchée et effectuer une première mise à distance. Les personnes consultantes questionnent la personne, la situation et le contexte. Ils contribuent ainsi à la mise à distance de la situation et l'aident à mettre en lumière les propriétés agissantes dans la situation (en vue d'agir dessus). Ils ouvrent une zone de développement le plus proche. Les personnes consultantes exposent la personne cliente à de nouveaux possibles. Lorsque certaines nouvelles façons de faire lui correspondent, la personne cliente peut vivre une expérience-déclat (*perezhivanie*) et reconfigurer son expérience concrète. Les autres membres du collectif peuvent également vivre une expérience-déclat. Ce dispositif n'assure pas une modification de l'activité concrète de la cliente, mais sa reconfiguration en augmente le potentiel.

Références bibliographiques

- Cantin, J. (2019). *L'enseignement par discussion de cas en sciences de la gestion: une analyse de l'activité*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Québec.
- Cantin, J. et Forest, L. (2017). Quand la diversité des points de vue éclaire la pratique enseignante. Dans *Actes du IXème colloque QPES : relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur* (p. 641-648). Grenoble. Repéré à http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2017/Actes_QPES_2017_Grenoble.pdf
- Clot, Y. (2006). L'unité d'analyse. Dans *La fonction psychologique du travail* (p. 91-129). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Daniellou, F. (2004). L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie* (p. 359-373). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Felix, C. et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. *Raisons éducatives*, 19, 201-218.
- Payette, A. et Champagne, C. (2000). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/umontreal/reader.action?docID=10225843&ppg=17>
- Sabourin, N. (2015). *Rôle du consultant et questions réflexives*.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.