



HAL
open science

Les groupes de codéveloppement professionnel (GCP)

Denis Cristol

► **To cite this version:**

| Denis Cristol. Les groupes de codéveloppement professionnel (GCP). 2024. hal-04733635

HAL Id: hal-04733635

<https://hal.science/hal-04733635v1>

Preprint submitted on 12 Oct 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les groupes de codéveloppement professionnel (GCP)

Denis CRISTOL - Chercheur associé Cread - Université de Rennes 2 - Sciences de l'éducation - Chercheur associé CREF Paris Nanterre

Résumé

Cet article passe en revue les travaux de recherches francophones portant sur les Groupes de Codéveloppement Professionnel (GCP). Il situe dans un premier temps la recherche sur le sujet, et observe sa dispersion. Il aborde ensuite les déclinaisons et usages de la pratique dans les transformations des stratégies éducatives, dans la résolution de problèmes et l'analyse de pratiques puis dans le développement organisationnel. Il explicite le positionnement du facilitateur et des participants. Il montre les schémas d'implantation dans les métiers du soin, de l'éducation et plus généralement des entreprises. Il distingue les effets observés sur les participants, les groupes et les organisations. La conclusion brosse les perspectives envisageables pour les GCP et les limites de l'article.

Mots clés : groupe de codéveloppement professionnel - développement professionnel - développement organisationnel

Professional Co-development Groups (PCG)

Denis CRISTOL - Chercheur associé Paris Nanterre - Sciences de l'éducation

Abstract

This article reviews French-language research on Professional Co-development Groups (PCG). It first situates the research on the subject, and observes its dispersion. It then discusses the variations and uses of the practice in the transformations of educational strategies, in problem solving and practice analysis, and in organizational development. It explains the positioning of the facilitator and participants. It shows the implementation schemes in the fields of care, education and more generally in companies. It distinguishes the observed effects on participants, groups and organizations. The conclusion outlines the possible prospects for PCGs and the limitations of the article.

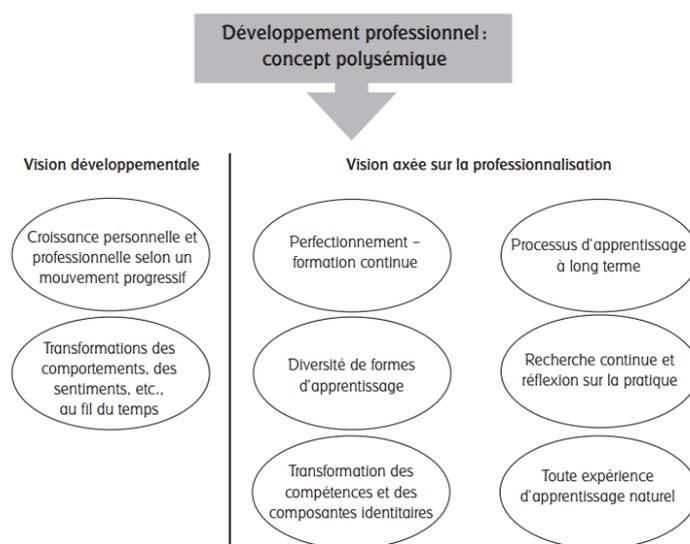
Keywords: professional co-development group - professional development - organizational development

Les groupes de codéveloppement professionnel (GCP)

1. La recherche sur les groupes de codéveloppement professionnel

1.1 Histoire et pratiques du groupe de codéveloppement professionnel

Le développement professionnel est “*un processus général par lequel l’acquisition, l’élargissement, l’affinement et le maintien des connaissances utiles à la mobilisation des compétences et des qualifications mènent à la professionnalisation*” (Charlier et Dejean, 2010 p 27. Cette professionnalisation touche l’identité professionnelle (Kaddouri, 2008), aide à clarifier ses objectifs professionnels, à prendre confiance en soi, à affiner sa réflexion professionnelle (Massé 2021). Le développement professionnel se situe entre démarche de formation continue (Vanderclayen, 2019), d’évolution professionnelle (Gaudreau, et al 2021), de perfectionnement (Lafortune, et al 2001), de développement de la carrière, d’apprentissage continu ou de croissance professionnelle (Kagan, 1992).



Source : Les différentes conceptions du développement professionnel

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005).

Le codéveloppement s'inscrit dans les démarches d'apprentissages en groupe (St-Arnaud, 2008), en concurrence à d'autres approches comme l'action learning (Belet, 2017), les groupe d'intervision (Albert, 2007), les groupes créatifs ou mastermind (Hill, 2011), toutes les approches de *Peer Learning* (Topping, 2013), qui mobilisent l'intelligence collective. Dans ces approches également désignées comme peeragogy/pairagogie (Rheingold 2014/Cristol 2017) le pair joue un rôle clé.

Le Groupe de Codéveloppement Professionnel (Payette et Champagne 1997, Champagne 2021, Desjardins 2022, Martin, et al 2022) vise à apprendre ensemble selon un protocole précis organisé en étapes (Le choix du sujet, l'exposé par le client de sa problématique, les questions de clarification, le

contrat ou demande, la consultation, la synthèse et l'élaboration du plan d'action par le client et le debriefing et les apprentissages), un contrat et un accord de groupe préalable. La spécificité du groupe de codéveloppement professionnel est le prisme du collectif. La rencontre du collectif et du développement professionnel permet d'évoquer la notion de codéveloppement professionnel.

“Le codéveloppement professionnel est une méthode de formation qui permet l'échange de savoirs pratiques dans le but d'améliorer les pratiques ou les compétences dans un champ professionnel donné” (Uquebec.CA¹). Il se réalise en présentiel ou à distance Lafranchise, et Paquet, (2015).

Ce codéveloppement professionnel tire sa substance d'un courant de pensée et de pratiques déjà anciens des apprentissages expérientiels avec des précurseurs tels que Dewey (2018 [1938]) et son apprentissage par enquête, Kolb (1984) et son cycle en 4 phases comprenant l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite, qui vise la compréhension de l'expérience vécue et l'expérimentation active qui vise la réutilisation de l'apprentissage dans des situations nouvelles.

Selon ses initiateurs Payette et Champagne (1997 p 21), il tire aussi ses inspirations du petit groupe d'apprentissage (St Arnaud 1992), de la figure du “praticien réflexif” (Schon 1983), de l'action learning (Revans 1982), de la consultation comme mode d'apprentissage (Lescarbeau, Payette et St Arnaud 1996), de la méthode des cas de Harvard, des travaux en management du center for creative leadership (McCall, Lombardo et Morrison 1988 et Kaplan 1991), d'auteurs de gestion marquant comme Hill (1992), Lapierre (1994) ou Mintzberg (1982) ou encore des travaux de l'autoformation ou autodéveloppement, des travaux sur l'organisation apprenante (Peter Senge 1991) et enfin des pratiques de formation en ingénierie communautaire d'Alinsky (1976). Il serait encore possible de citer l'influence des travaux de Carl Rogers (1973) sur les groupes de rencontre et l'intention de tirer le meilleur du potentiel d'un groupe voire également des approches de co-coaching (Darmouni et Gabillet, 2011). Les influences dominantes identifiées sont donc issues du monde de l'entreprise essentiellement nord-américaines, avec pour point commun la recherche de l'efficacité de la parole dialoguée en groupe. Cette note vise à faire un état de l'art de la recherche en distinguant les déclinaisons et usages de la pratique de du groupe de codéveloppement professionnel, qui sera désormais nommé GCP pour une facilité de lecture et en repérant la spécificité des postures de facilitateur et participants. La question de l'implantation dans les organisations : entreprise, association, institutions éducatives et enfin celle des effets sur les participants, les groupes, les organisations, les métiers, un territoire et certains se risquent à des conjonctures sur un impact sur la société plus généralement.

¹ <https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/le-codeveloppement-un-outil-de-formation-professionnelle>

1.2 La dispersion de la recherche en GCP

Le champ d'études du GCP est d'abord habité par les praticiens qui s'emparent de cette thématique depuis 30 ans², se fédèrent en associations (AQCP, Afcoddev ou cecodev, Centre européen du Codéveloppement professionnel et managérial.³), créent un journal de partage de pratiques "Le codéveloppeur"⁴ bulletin de veille et d'échange de l'AQCP et créent des certifications professionnelles pour référencer les usages. Ils sont prolixes en retours d'expérience, observation et analyse de pratique, production de vidéo didactiques, mais, en ce qui concerne la recherche scientifique, les travaux sont plus clairsemés. Au-delà des retours empiriques précieux des praticiens, mais, dont les résultats sont par nature peu reproductibles, il s'agit d'identifier les apports de recherches méthodiques et de mettre en ordre les acquis les plus solides sur cette pratique. Pour cela, la recherche et le tri de sources adoptant des protocoles de recherche quantitatifs ou qualitatifs s'appuient sur la consultation de bases de données recensant des productions scientifiques telles que Google Scholar (699 références consultation le 2/11/2023), ou le fichier central des thèses qui répertorie 13 thèses citant le sujet dans ses mots repères et les ouvrages théoriques parus sur le sujet. Les mots clés utilisés sont "co-développement professionnel" et "codéveloppement professionnel" dans les titres ou corps de texte.

2. Les déclinaisons et usages de la pratique

2.1 transformation des stratégies éducatives

Le GCP intéresse les chercheurs pour son pouvoir de transformation des pratiques éducatives. La collaboration réalisée entre chercheuse et des praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel (Caron, Portelance 2017) permet de comprendre comment les connaissances issues de la recherche sont exploitables dans les pratiques enseignantes. La thèse de Caron soutenue en 2019 montre comment le GCP accompagne des enseignants dans l'encadrement de groupe réflexif de stagiaires. Le fait de vivre une expérience collective de réflexivité produit une prise de repère réutilisable aux bénéfices des apprenants. Tout se passe comme si la modélisation de comportements se transpose d'un groupe d'enseignant en formation à un groupe d'apprenant en formation. L'adoption conjointe et en résonance des pratiques des enseignants entre eux et des apprenants entre eux se fait échos et favorise un transfert dans la capacité des apprenants d'utiliser des connaissances issues de la recherche.

² <https://codev-action.com/communication/>

³ Association Québécoise de codéveloppement professionnel <https://www.aqcp.org> et Association française du codéveloppement professionnel <https://afcodev.com> Centre européen du Codéveloppement professionnel et managérial www.cecodev.fr

⁴ https://www.aqcp.org/wp-content/uploads/2022/05/Codev_novembre_2021.pdf

Le GCP est identifié comme un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelles. La recherche action menée par Morrissette, et al. (2015) avec un groupe d'enseignants montre que le GCP est un moyen de se conforter dans le cheminement à opérer pour adopter de nouvelles postures lorsque les postures anciennes sont devenues insatisfaisantes dans les nouvelles situations professionnelles. Dans la recherche menée, les récits de transition des participants initient le GCP, et permettent de préciser la problématique vécue par chacun. La participation au GCP et le maillage d'expertises autorisés pour des enseignants en transition favorise leur insertion professionnelle, valorise leurs démarches réflexives qui permettent d'apprendre de l'expérience et suscitent la prise en charge graduelle par le milieu de travail de structures de développement professionnel, enfin le GCP développe des habitudes de collaboration et de transfert des connaissances entre les différents membres de la communauté professionnelle et scientifique. Le GCP se révèle dans cette étude qualitative comme un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelle et un moyen de se lier aux contextes vécus par chacun.

Le GCP est aussi un processus de professionnalisation (Massé et al 2021) dont le moteur clé est la communauté d'apprenants et les apprentissages en réciprocité. Les apprenants apprennent en réfléchissant sur leur expérience.

Enfin le GCP est utilisé comme un modèle dynamique de changement en soutien vers l'accompagnement de pratiques plus inclusives. Autrement dit, le GCP est assez plastique dans son format pour soutenir des valeurs éducatives. A l'occasion d'un processus enchaînant 15 rencontres, Rousseau (2020) montre comment des valeurs éducatives se partagent par émulation entre les participants accompagnateurs du changement dans leurs écoles respectives.

2.2 résolution de problèmes et analyse de pratiques

Dans la littérature scientifique en sciences de gestion, le GCP est souvent cité aux côtés d'autres pratiques comme les communautés d'intérêt ou les groupes d'échanges de pratiques ou encore l'action-learning (Vacher et Thiébaud 2020, Cristol 2017). L'idée sous-jacente est la capacité des groupes à résoudre des problèmes complexes en croisant les intelligences, les points de vue différents et en utilisant une méthode soutenant des dialogues de qualité. Les thèmes clés et les enjeux liés à la pratique du GCP les plus récurrents (Desjardins 2022) sont des questions de management, de développement de compétences, de gestion d'un changement, de prévention des risques psychosociaux, ou de traitement d'une difficulté relationnelle au sein d'une équipe.

Le traitement des problèmes éthiques n'est pas absent des séances de GCP comme le relèvent Farmer et al. (2021). A partir de 89 participants ayant vécus des GCP, ils classifient plusieurs cas de conflits éthiques des conflits intrapersonnels (Sentiment d'impuissance - Manque d'intérêt - Conflits avec ses propres valeurs - Sentiment d'incompétence - Conflits internes entre plusieurs rôles - Anxiété), des conflits interpersonnels (Monopolisation des tâches au sein du groupe - Manque d'esprit d'équipe - Conflits hiérarchiques - Manque de respect - Refus des supérieurs d'intervenir pour régler les conflits

- Manque de communication - Rigidité, absence de compromis - Divergences d'opinions, de perceptions, de valeurs - Conflits intergénérationnels) et des conflits avec les règles et les attentes de l'organisation (difficultés à se conformer aux règles, aux attentes, aux processus, aux politiques de l'organisation - Manque de soutien de l'organisation - Manque de discipline dans l'organisation - Conflits des cultures au sein de l'organisation - Préoccupations face au changement - Attentes irréalistes de l'organisation - Problèmes dans la circulation de l'information). Le GCP permet d'appréhender collectivement les dilemmes de la vie organisationnelle.

2.3 Développement organisationnel

Le GCP utilisé à large échelle dans une organisation participe également d'un développement organisationnel (Calori, 2003), c'est-à-dire d'une culture de transformation et d'accompagnement du changement. L'hypothèse est que plus les enjeux sont complexes, plus le besoin de collaboration est élevé. Payette (2011) soutient que *“le codéveloppement peut aussi être un moyen pour améliorer l'ensemble d'une organisation ou l'un de ses sous-systèmes (p. 214). Il renforce la coopération entre les personnes, diminue la crainte de changer, aide à développer un climat d'ouverture et une mentalité d'apprentissage et d'analyse systémique des situations (p. 219)”*.

L'étude du cas Covea menée par Giraud et al. 2016 confirme l'affirmation de Payette et montre l'ouverture aux changements des individus. Un groupe de 63 participants suivis dont les managers ont été formés au GCP montre une plus grande motivation autonome des collaborateurs de ces managers.

3. La posture de facilitateur, de participant

3.1 La facilitation et les facilitateurs

L'animateur d'un GCP se positionne comme un facilitateur (Cristol, 2019) c'est-à-dire qu'il est attentif à la progression du groupe et aux processus relationnels qui permettent d'atteindre le meilleur potentiel du collectif et aux interactions socio-affectives. Il s'agit plus d'une posture que d'une technique. Lameul (2008 p89) définit ainsi la posture : *« la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification »*.

Parce que le facilitateur prête attention aux états mentaux des participants par essence peu visibles, le GCP participe d'une activation de la posture de *“praticien réflexif”* théorisée par Schön (1983). Il reste à la recherche des implicites et de l'invisible dans lui-même et dans le groupe que Schon décrit comme *“savoir caché”*. Le facilitateur de GCP est identifié alternativement comme guide, animateur et soutien, Desjardins et Sabourin (2022) identifient les rôles de psychologue, coach, facilitateur et consultant.

La thèse de Turcotte (2012) s'intéresse plus spécifiquement à la facilitation d'une pratique réflexive et à la façon dont elle peut conduire à un approfondissement de la prise de conscience d'infirmières et

au développement de leur autocritique menant à des interactions plus efficaces et satisfaisantes au plan relationnel et à des effets personnels, organisationnels et cliniques. La conclusion de la recherche action qu'elle mène rapporte l'importance de la création d'un contexte de groupe sécurisant, l'utilisation d'outils et de protocole aidant la réflexivité, l'usage et le dosage de temps de silence réflexifs, la création d'espaces d'auto-exploration pour favoriser l'approfondissement de la conscience de soi. Enfin, la stabilité du groupe au fur et à mesure des rencontres favorise la (re)négociation de valeurs et règles de fonctionnement au sein du collectif. Un intervalle de moins de 3 semaines est un facteur clé, de même que la participation d'au moins 3 personnes en provenance de la même organisation qui favorise la création d'un socle de confiance au début du processus. Le rôle du facilitateur est donc essentiel au démarrage d'une dynamique de GCP.

Pour Paquet et al. (2017), la rétroaction est une manière de développer une posture de leadership d'accompagnement chez des personnes animatrices de groupes de codéveloppement. Cette pratique rejoint une approche maïeutique, une capacité de rétroagir par des questions, qui est au coeur des étapes de codéveloppement, comme le montrent Paquet et Lafranchise (2020) en précisant les fonctions de clarification, de stimulation et d'organisation/contrôle du questionnement auprès du groupe de ces facilitateurs.

Dans la recherche conduite auprès de 11 formateurs Roussel et Lauzon (2018) Insistent sur les porosités entre dimension formelle et informelle de l'apprentissage et montrent que la professionnalité du facilitateur est d'abord liée à trois fonctions, soit de créer un environnement propice à l'apprentissage, à le faciliter, et en favoriser le transfert en milieu de travail. Autrement dit, les effets du GCP débordent du huis clos du groupe pour glisser vers l'organisation. Implicitement les conclusions de la recherche stipulent que si l'animateur adopte une posture de facilitateur, il conserve la dimension de son expertise.

Maouche et al. (2023) montrent à l'occasion d'une recherche action comment former un praticien réflexif en enseignement de l'EPS. Ils réalisent une revue de littérature complète sur la réflexivité. Ils repèrent le rôle de l'écrit réflexif, de la rédaction de mémoires, des portfolios, des dialogues en groupe, des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2017), de la parole portée sur le travail ou son imaginaire, de l'observation et de l'évaluation de pratiques

Les formations à la facilitation de GCP mobilisent nombre de ces pratiques d'apprentissage pour faire advenir un praticien réflexif. Elles finissent par constituer un marché et des certificateurs, par exemple en France, se créent des référentiels pour garantir le respect d'une norme et de pratiques conformes à ce qu'ils ont compris du GCP. Enfin, avec l'expansion de sa popularité dans les organisations, le GCP s'ouvre également à des variations. Ainsi des pratiques de facilitation graphiques sont acclimatées à différentes phases du processus dans le but de faciliter l'émergence d'une émotion ou d'un sens nouveau dans une situation. Les animateurs de GCP se professionnalisent alors en facilitation graphique (Díaz-Berrio Döring 2018),

3.2 Le rôle des participants

Les règles posées au démarrage d'un GCP sont communes à de nombreuses pratiques d'apprentissage en groupe telles que l'action learning, le groupe d'échange de pratiques, ou encore le groupe de dialogue. Elles sont la confidentialité, le respect des personnes, la bienveillance, l'attention à l'autre, l'écoute active (Vacher et Thiébaud, 2020). Les participants sont invités à jouer selon les séances le rôle de client autrement nommé exposant ou porteur d'une situation problème ou celui de consultant/participant. C'est la progression au sein des séances du GCP qui permet que ces règles soient progressivement incarnées et finissent par intégrer l'inconscient et à être prise en référence même en dehors d'une séance. C'est la récurrence qui finit par transformer l'injonction en comportement.

Pour Paquet et Lafranchise (2020), le GCP est un vecteur d'apprentissage et d'efficacité personnelle par la prise en compte des émotions. Les participants qui exposent leurs situations problèmes donnent à voir leurs fragilités. L'émotion peut dès lors remonter à la surface, être accueillie et participer d'une mise en sens.

Bélangier-Simard, (2019) a étudié les effets d'un groupe de codéveloppement professionnel auprès d'intervenants implantant un programme. Les résultats ont démontré que les participants ont développé de nouveaux apprentissages et des habiletés communicationnelles telles que l'écoute. Les conclusions témoignent, entre autres, de la pertinence de participer à un GCP dans un contexte de changement de pratiques professionnelles.

La spécificité du GCP nous rappelle que le rôle attendu des apprenants est la coconstruction de savoirs d'action (Arsenault, 2021). Ces savoirs d'action sont définis en reprenant Barbier (2006) comme « *des énoncés considérés par l'acteur énonciateur comme efficaces, c'est-à-dire comme investis d'une valeur par rapport à un engagement ultérieur dans l'action, la sienne et celle d'autres acteurs placés dans la même situation* ». C'est d'abord un récit de l'énonciateur, puis une mise en mot par le groupe qui réorganise l'écheveau des faits et des sentiments (Barbier, et Galatanu, 2004). Pour Avenier (2007) l'expérience gagne aussi en conscience et la construction de savoirs pour l'action est renforcée par les différentes perspectives et l'ouverture au groupe qui opère une fonction de décantation et de changement de focale.

4. L'implantation dans les organisations : entreprise, association, institutions éducatives

4.1 Implantation dans les métiers du soin

La question de la diffusion du GCP est un thème récurrent de recherche. Dans les métiers du soin, Jacques (2014) identifie comment le GCP aide la professionnalisation de préceptrices infirmières, afin de favoriser le développement de leur compétence pédagogique. *"Les préceptrices ayant participé au GCP agissent maintenant à titre de modèle et de coach pour leurs collègues en ce qui a*

trait à la pédagogie". (Jacques 2014p55). L'un des motifs avancés par l'auteur de la recherche est l'échange et la verbalisation de différentes stratégies.

De la même façon, le GCP est utilisé pour accompagner la mutation du travail social des professionnels (Lemay et Giguère 2007). Cependant il n'est pas étayé avec certitude une progression dans les savoir faire clinique.

Lemay, Giguère en 2007 présentent toute la difficulté du travail social auprès de jeunes et la façon dont le GCP a pénétré le secteur comme un moyen de rompre l'isolement de professionnels démunis. Le dispositif qu'ils animent pour des coordonnateurs de santé monte en puissance en deux temps d'abord, le GCP autorise l'analyse de problèmes en groupe car il permet de :

- briser l'isolement : se doter d'une équipe de travail dans un contexte où chacun est isolé dans sa fonction,
- avoir accès à des ressources de consultation, soit à des pairs qui vivent la même réalité de pratique professionnelle et sont confrontés aux mêmes enjeux. La connaissance par les pairs de cette réalité de travail inspire confiance.
- répondre au besoin de résoudre des situations complexes qui confrontent à nos limites
- se centrer sur la dimension clinique de leur rôle.
- progresser; par exemple, les interventions et les comptes-rendus de l'animatrice ramènent aux processus, proposent une façon de structurer la réflexion.

Puis, au fur et à mesure du déroulement du processus, en devenant de plus en plus précis sur les objectifs d'apprentissage, le GCP favorise l'acquisition de savoir-faire pédagogique en particulier dans la relation partenariale dans un réseau de santé intégré. L'analyse des interactions vécues sur-le-champ en codéveloppement ouvre donc sur une conscientisation des rapports qui s'établissent sur le terrain entre les coordonnateurs et les organisations-clientes qui font appel à leurs services. Le GCP passe ainsi d'une logique de résolution de problème, à un apprentissage pédagogique pour englober in fine une conscience holistique du système.

4.2 Implantation dans l'enseignement

Dans l'enseignement québécois, Gagnon et al. (2022) observent la création d'un modèle d'accompagnement mentorale, qui se développe comme un dispositif de développement professionnel d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. Face aux difficultés d'intégration dans la profession et un taux de décrochage de 20 à 30% en début de carrière, l'accompagnement mentorale lors de l'insertion professionnelle est un moyen visant à favoriser la persévérance des enseignants novices. Cet accompagnement au développement professionnel combine une variété d'approche comme des activités d'accueil et d'orientation en début d'année scolaire, de la formation continue, des groupes collectifs de soutien, des réseaux d'entraide à distance, des communautés d'apprentissage professionnelles et du mentorat et un GCP. Le GCP participe d'un écosystème de ressources

contribuant à rendre capable d'agir. La conclusion pointe le rôle positif des mentors de se sentir écouté et outillé mais également, l'importance du contexte pour implanter la démarche et la nécessité de régulation avec les partenaires sociaux. La recherche reste source d'inspiration pour créer des environnements capacitants en situation de travail (Fernagu-Oudet 2012) favorables au développement professionnel. Le GCP se présente ici comme une brique d'environnement capacitant.

4.3 Implantation dans les organisations

A voir, le nombre de formations au codéveloppement dans les catalogues de formations, les entreprises sont très demandeuses de GCP. Pour favoriser son implantation, les consultants développent des guides pratiques. Sabourin et Lefebvre (2017) ont développé un guide pratique pour implanter des groupes de codéveloppement professionnel et intègrent un diagnostic préalable. Rhodhain (2018) balaye l'ensemble du processus de la description de l'approche à son implantation.

En France, l'Association Progrès du Management qui fédère plus de 8700 dirigeants de PME ou l'association Germe qui rassemble 3100 cadres de direction ont mis en place dans leurs clubs de dirigeants des pratiques de GCP, respectivement plus de 410 clubs pour l'Apm et plus de 200 pour Germe. Mais, la recherche menée par Fernagu (2018) montre que le primat des rencontres de dirigeants de club Apm demeure la convivialité, la rupture d'une solitude du dirigeant l'envie de savoir et pas toujours celle d'apprendre, même si la pratique du GCP est plébiscitée et l'ensemble des animateurs du réseau est formé.

Hoffner-Lesure et Delaunay, (2019) s'intéressent au GCP pour la montée en puissance de leader et de managers en France et en Europe. Ils montrent l'enjeu de passer des approches de formation comportementalistes organisées sous la forme de stages à une approche collective expérientielle et réflexive. Ils consacrent l'idée d'apprendre à l'occasion d'un cheminement plutôt que seulement disposer d'apport de savoirs. Ce cheminement vise avant tout des savoirs collectifs.

Durand Gentil (2021) à l'occasion de sa thèse restitue l'analyse de 57 situations observées et de récits collectés en immersion auprès de 12 managers de proximité pratiquant le GCP dans 6 entreprises à différents stades de transformation. L'analyse micro phénoménologique des données permet d'élaborer une modélisation de l'intelligence collective et de la capacité d'agir consciente et située du manager de proximité, à rebours des modèles normatifs et performatifs.

Le GCP participerait à une modernisation du management par une horizontalisation des rapports sociaux (Combes, Lacan, Silva, 2023), le positionnement de chaque participant à parité d'estime, de pouvoir de parole et de savoir installe une ambiance de pair à pair qui se transpose en dehors de la bulle du groupe. Il contribue à une forme de leadership horizontal (Slade, 2018).

5. Les effets du codéveloppement et leurs mesures

5.1 Les effets sur les participants

Pour Arsenault (2020), outre le fait de résoudre en groupe des problèmes pragmatiques, l'expérience réflexive du GCP est une opportunité de dégager des considérations expérientielles et théoriques. Progressivement, ils transforment leurs représentations, leurs schèmes de pensée, et ils augmentent leur capacité de réfléchir et de ressentir. Elle conclut: "*En poussant plus loin la verbalisation par une énonciation de savoirs, ils apprennent à apprendre*".

L'auto-évaluation par les gestionnaires de l'impact du codéveloppement sur l'acquisition de compétences de gestion étudiée par Morneau (2013) montre par le moyen d'entrevues semi-dirigées, interprétées en recourant à l'analyse thématique que 3 savoir faire progressent : le fait d'envisager sous différents angles les problématiques organisationnelles rencontrées; une plus grande maîtrise de l'écoute et enfin un recours plus fréquent a la formulation de questions réflexives. La question qui demeure est est-ce le simple fait de partager avec un pair qui rend la situation apprenante, ou le fait que le processus de partage soit structuré?

Une recherche fait état de l'apport spécifique du rôle d'un accompagnement structuré en étape, au regard d'un apprentissage informel entre pairs. L'étude de Franklin, et Franklin (2012) réalisée sur un groupe de 52 apprenants démontre les avantages à long terme des pratiques de co-coaching accompagnées au regard de pratiques de co-coaching libre de consignes ou de progression. Les apprenants mieux préparés aux objectifs et aux enjeux augmentent significativement leurs connaissances. C'est bien l'encadrement par un protocole d'interaction qui produit un surplus d'apprentissage et pas seulement la fréquentation informelle de pairs.

5.2 Les effets sur le groupe

Les praticiens québécois de l'AQCP montrent par des observations répétées et restituées dans leur journal "le Codéveloppeur", la manière dont les GCP évoluent et gagnent en "maturité" avec le temps (Champagne 2018, Desjardins 2022). Cependant la "maturité d'un groupe" est une question délicate, qui l'évalue et selon quels critères?

Les effets des groupes peuvent être répertoriés en catégories. Le répertoire des effets observés peut se découper en effet de co-apprentissage, en effet thérapeutique et en effet autopoïétique c'est-à-dire l'émergence par lui-même du système groupal, ou dit plus simplement le passage du Je au Nous.

Catégories d'effets	Bénéfices perçus
co-apprentissage	clarifier ses objectifs d'apprentissage

	<p>apprendre à être plus efficaces par un travail de réflexion sur sa propre pratique; - comprendre et tenter de formaliser ses modèles; - prendre un temps de réflexion et de recul sur nos activités professionnelles; - apprendre à aider et à être aidé; - savourer le plaisir d' apprendre. (AP et Champagne 2000)</p> <p>supporter les pratiques professionnelles (Tremblay, 2006)</p>
“thérapeutique”	<p>sortir de son isolement - trouver une écoute attentive - disposer d'un espace de parole sécurisé - avoir du soutien - consolider l'identité professionnelle (AP);</p>
autopoïétique	<p>catalyser la cohésion des participants - créer une dynamique collective - générer une envie communautaire - avoir un groupe d'appartenance - développer une “maturité de groupe”, une sagesse collective (Champagne 2000)</p> <p>questionner collectivement une situation</p>

5.3 Les effets sur l'organisation

Dès sa création, le potentiel de développement organisationnel est perçu dans le GCP. Est présent dès la conception du GCP un présupposé qu'un essaimage de capacité d'interaction accompagné de dialogues de groupe produit des effets sur les comportements organisationnels. En contribuant à renforcer une “intelligence des collectifs” à mieux se saisir ensemble des problèmes qui les concernent, l'hypothèse est posée d'un développement des fonctions réflexives non seulement à l'échelle des individus et des groupes qui en font l'expérience, mais de l'ensemble de l'organisation. Que disent les recherches sur les GCP à cet égard? Quatre recherches conduites entre 2015 et 2022 apportent des indices.

Baron, et Baron (2015) adoptent une approche comparative de trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action pour soutenir le développement du leadership. Ils distinguent l'apprentissage dans l'action dans lequel ils situent action learning et GCP, l'investigation développementale et l'investigation coopérative.

Selon leurs conclusions c'est lorsque les leaders mènent en équipe des “investigations coopératives” que les transformations de pratiques de croyances et d'intentions collectives sont les plus fortes. L'investigation comportementale qui combine objectif de résolution de problème et objectif de développement personnel accompagne des transformations personnelles, quant à l'apprentissage dans l'action ils se limitent pour eux à une résolution de problèmes et à l'acquisition de techniques.

Synthèse comparative des formes d'apprentissage collaboratif dans l'action

	Développement et clientèle ciblés	Types de leadership susceptibles d'être développés	Niveaux d'apprentissage	Gains	Aspirations organisationnelles
L'apprentissage dans l'action	Développement professionnel de professionnels ou de gestionnaires	Contingent et flexible	1 ^{er} niveau Intégration personnelle de nouvelles informations et techniques	Efficience des opérations	Adaptation aux exigences de l'environnement
L'investigation développementale	Développement personnel et professionnel de gestionnaires et de dirigeants	Authentique, transformationnel et éthique	+ 2 ^e et 3 ^e niveaux +Transformation des pratiques, croyances et intentions personnelles	+ Efficacité et légitimité organisationnelle	Croissance économique respectant les parties prenantes
L'investigation coopérative	Développement organisationnel émergeant par des professionnels, des gestionnaires, et/ou des dirigeants	Servant	+ 2 ^e et 3 ^e niveaux +Transformation des pratiques, croyances et intentions collectives	+ Légitimité organisationnelle élargie	Développement intégré au service des parties prenantes

Source : Baron, et Baron (2015)

Il est possible de questionner cette recherche car dans son protocole énoncé, le GCP va bien au-delà de la résolution de problème et participe au contraire de contrat de développement personnel. Cependant l'objet de travail du GCP étant un objet individuel il est moins susceptible de créer une intention commune.

Deux ans plus tard, Imhoff, (2017) dans son observation de l'émergence de nouveaux collectifs de travail identifie les nouveaux lieux de socialités professionnelles. Elle prend de la hauteur et adopte un regard plus sociologique. Elle montre comment une variété de ces collectifs (communauté, équipe, groupe) s'enchâssent dans d'autres dynamiques sociales. Le GCP apparaît comme un moment de mise en dialogue du métier et du travail. Incidemment la parité et la diversité attendue dans les GCP interpellent les formes d'organisation du travail et en particulier la division du travail puisque chaque membre est invité à coopérer sur une situation dont il n'est ni propriétaire ni familier. Opère alors par les échanges en groupe une forme de reprise en main de savoirs jusqu'alors dispersés. Dans le même temps, le GCP soutient et combine une horizontalisation et une individualisation des rapports de travail.

Estevan, (2021) est encore plus affirmatif dans le rôle du GCP dans l'apparition de nouveaux systèmes de management. Il discerne une approche systémique de l'intelligence coopérative plus respectueuse de l'écologie des systèmes vivants. Pour qu'une intelligence coopérative se mette en place, il s'agit de choisir une posture managériale respectueuse et valorisante en direction des professionnels, d'organiser un système de régulation et de communication, qui favorise l'ouverture et l'équilibre du système et enfin de mettre en œuvre un processus de co-construction du changement qui peut prendre la forme d'un type apprentissage coopératif et/ou codéveloppement professionnel. Le GCP est particulièrement favorable à la mise en place d'un système interactif et apprenant.

A l'occasion de la pandémie de Covid, Combes, (2022) décrit une entreprise mutualiste qui amorce un changement dans ses pratiques managériales en s'appuyant sur un dispositif à base de GCP lancé

pendant le confinement. À partir d'un travail de terrain basé sur des participations observantes et des entretiens semi-directifs, il met en évidence l'évolution des postures managériales avec la participation à ce dispositif. Le groupe mutualiste vise une adoption par ses 6000 managers des postures de client, animateur et consultant vécues en GCP car elles correspondent à sa cible en matière de management de soutien. Combes (2022 p44) relève : *“Le postulat de l'entreprise c'est qu'en ayant des managers qui maîtrisent ces trois types de postures vis-à-vis de leurs collaborateurs (managés), ces derniers seront plus à-mêmes de les reproduire avec leurs clients respectifs (patients, adhérents, entreprises)”*. Si les résultats de la recherche ne valident pas intégralement le postulat attendu, ils pointent néanmoins l'importance de repenser la manière d'échanger avec autrui, et plus particulièrement d'inclure un partage des émotions et de la vulnérabilité, qui permettent d'établir une confiance authentique. En conclusion, le dispositif étudié a contribué à libérer la parole, et a incité à faire preuve d'écoute, et à pratiquer le questionnement.

5.4 les effets sur un territoire

De grandes administrations promeuvent le GCP dans la formation de leurs cadres comme l'ENAP au Québec, ou le Centre National de la Fonction Publique Territoriale en France.⁵ En Suisse, Franquin et de Visscher (2019) font des liens entre l'introduction du GCP et l'évolution du Service Public de Wallonie. Ils mesurent que les agents participant à la phase test d'introduction du GCP (9 groupes 70 agents) leur a permis de mettre en œuvre leur plan d'action et d'amélioration, de prendre du recul sur leurs pratiques professionnelles, de résoudre les problèmes avec plus de créativité et d'innovation, d'analyser les situations de manière plus systémique, de mieux tolérer l'incertitude, de consolider leur identité professionnelle et que tous ces acquis, ont permis également de développer des compétences plus générales telles que savoir questionner et écouter, savoir aider et savoir collaborer. L'effet territorial semble difficilement démontrable, toutefois nombre des indices relevés montrent que l'organisation, ici l'administration de Wallonie, apprend au sens de l'organisation apprenante de Senge (1991). Une enquête plus systématique serait indispensable pour généraliser au-delà des services concernés.

5.5 Les effets sur la société

Klaine et Raoult, N. (2018) mettent en place des GCP pour accompagner des personnes qui se posent des questions au mitan de vie et souhaitent à un moment charnière changer d'orientations. Ils emmènent les GCP en dehors des questions organisationnelles et ouvrent plus largement aux questions de sociétés.

Toujours dans des préoccupations sociétales, les effets du GCP débordent sur toute la société à en croire Zang et al. (2022) qui s'intéressent à la façon dont cette pratique permet de “grandir avec la

⁵https://www.cnfpt.fr/sites/default/files/biblio_accompagnement_a_la_fonction_manageriale_012022.pdf

nature”. Ils la détournent en “accélérateur de projets” et ce faisant construisent un partenariat apprenant avec l’ensemble des acteurs concernés par un projet d’éducation à la nature. Le dialogue autour de la méthode est mobilisé par les promoteurs du projet pour faire émerger de nouvelles pratiques de négociation et de conduite de projet.

Les problématiques abordées s’avèrent très riches et embarquent la méthode au-delà des questions de rapport au travail

Conclusion

Le GCP est une méthode de formation qui permet l’échange de savoirs dans le but d’améliorer les pratiques ou les savoir-faire dans un champ professionnel donné, comme le management, le soin ou l’enseignement mais également le champ associatif. Il s’inscrit dans les démarches d’apprentissages en groupe qui mobilisent l’intelligence collective pour apprendre selon un protocole précis, un contrat et un accord de groupe préalable. Le GCP tire sa substance d’un courant de pensée et de pratiques déjà anciens des apprentissages expérientiels. Il est influencé par diverses sources, principalement issues du monde de l’entreprise nord-américaine, avec pour point commun la recherche de l’efficacité de la parole en groupe. Pour un pays comme la France, il passe à côté d’autres traditions par exemple issus de l’éducation populaire comme l’entraînement mental (Chosson, 2003) qui intègre aux dynamiques de groupe une approche logique, dialectique et promouvant incidemment un esprit critique, pour les pays scandinaves, les cercles d’études (Kaplan, 2009) qui promeuvent l’autodirection de groupe et l’engagement social.

Cette note a distingué les déclinaisons et usages de la pratique du GCP, en repérant la spécificité des postures de facilitateurs et participants et les fonctions de groupe dans la construction des savoirs et en abordant la question de l’implantation dans les organisations. Les effets sur les participants, les groupes, les organisations, les métiers, un territoire et certains se risquent à des conjonctures ont un impact sur la société plus généralement sont également discutés.

Une partie des observations empiriques disponibles est le fait de praticiens, consultants ou coachs passionnés, le reste des recherches recensées spécifiquement sur les GCP est essentiellement qualitative, portée par un petit nombre de chercheurs, elles consistent en recherche action à l’occasion desquelles un chercheur est soit observateur positionné à l’intérieur d’un groupe, soit interviewer post rencontre, parfois animateur de GCP et chercheur. Une recherche quantitative systématique permettrait d’étayer plus finement le poids attribuable à chaque variable d’une approche pédagogique désormais ancrée dans les institutions publiques ou privées.

Références

Albert, V. (2007). 5. Vers une démarche d’intervention. In *Supervisions éco-systémiques en travail social* (pp. 81-94). Érès.

- Alinsky, S. D., Gouriou, J., & Hellier, O. (1976). Manuel de l'animateur social: une action directe non violente. (*No Title*).
- Arsenault, L. (2020). Le codéveloppement professionnel : une approche qui permet la coconstruction de savoirs de gestion. Dissertation doctorale Faculté d'éducation.
- Arsenault, L. (2021). Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel. *Enseignement et Recherche en administration de l'éducation*, 3(1), 115-128.
- Avenier, M.-J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. Dans M.-J. Avenier, et C. Schmitt (dir.), *La construction de savoirs pour l'action* (p. 139-169). Paris, France : L'Harmattan.
- Barbier, J. M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. *La construction des savoirs pour l'action*, 49-68. L'harmattan Paris.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (dir.). (2004). Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences? Paris, France : L'Harmattan.
- Baron, C., & Baron, L. (2015). Trois approches d'apprentissage collaboratif dans l'action pour soutenir le développement du leadership. *Humain et organisation*, 1(2), 24-32.
- Bélanger-Simard, C. A. (2019). *Les effets d'un groupe de codéveloppement professionnel auprès d'intervenants implantant un programme* (Doctoral dissertation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).
- Belet, D. (2017). Pourquoi la méthode de l'Action Learning offre-t-elle un double intérêt managérial? Essai de réponse par une approche qualitative et opérationnelle. *Revue management et avenir*, (7), 35-59.
- Bourassa, B. et S. Patton (2016). « Le groupe de codéveloppement professionnel comme outil de professionnalisation des conseillers et conseillères en orientation », dans A. Payette et C. Champagne (dir.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation : de l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33- 60.
- Calori*, R. (2003). Philosophie et développement organisationnel: dialectique, agir communicationnel, délibération et dialogue. *Revue française de gestion*, (1), 13-41.
- Caron, J., Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (45).
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Champagne, C. (2021). *Le codéveloppement: l'intelligence collective au service de l'individu et du groupe*. Editions Eyrolles.
- Champagne, C. (2018). Quelques indices de l'évolution d'un groupe de codéveloppement professionnel. *Le Codéveloppeur*, 4(1).

Charlier, E. et K. Dejean (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants, Chasseneuil, École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Chosson, J. F. (2003). Pratiques de l'entraînement mental. *Pratiques de l'entraînement mental*, 1-114.

Combes, V., Lacan, A. & Silva, F. (2023). L'émergence du management postmoderne. *Question(s) de management*, 44, 47-54. <https://doi.org/10.3917/qdm.224.0047>

Combes, V. (2022). Un management post-pandémie ? Étude exploratoire de l'impact d'un dispositif d'apprentissage sur les postures managériales en plein confinement. *Management & Sciences Sociales*, 32, 39-52. <https://doi.org/10.3917/mss.032.0039>

Cristol, D. (2016). Peut-on créer des communautés d'apprentissage?. *Education permanente*, (3), 59-67.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage: apprendre ensemble. *Savoirs*,(1), 10-55.

Cristol, D. Joly, C. (2019). *L'art de la facilitation*. Paris ESF (pp. 192-pages).

Darmouni, D., & Gabilliet, P. (2011). *Artisans du devenir: 16 coachs témoignent de leurs méthodes et de leur expérience*. Pearson Education France.

Desjardins, M (2022). Le groupe de codéveloppement en pratique, l'expérience des codéveloppeurs. l'Association québécoise du codéveloppement professionnel (AQCP) Montréal

Desjardins, M., & Sabourin, N. (2022). 5.2 Trois pôles dans l'animation de groupe de codéveloppement. *Le groupe de codéveloppement en pratique: L'expérience des codéveloppeurs*, 279.

Dewey, J. (2018 [1938]). *Démocratie et éducation: suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Díaz-Berrio Döring, (2018) *Le codéveloppement professionnel : élément clé de votre réussite*, First Edition québec

Durand Gentil. P (2021), Comment les managers de proximité développent- ils une capacité à mobiliser l'intelligence collective de leurs équipes ?. Thèses de sciences de gestion. Economies et finances. Université de Rennes.

Estevan, E. (2021). L'approche systémique de l'intelligence coopérative: Une alternative managériale respectueuse de l'écologie des systèmes vivants. *Les Cahiers de l'Actif*, 542-545, 67-88. <https://doi.org/10.3917/caac.542.0067>

Farmer, Y., Bissière, M., Paquet, M., & Lafranchise, N. (2021). Typologie des problèmes éthiques nommés par des employés du réseau québécois de la santé et des services sociaux à l'occasion de séances de groupes de codéveloppement professionnel. *Management international*, 25(1), 212-223. <https://www.erudit.org/en/journals/mi/2021-v25-n1-mi05903/1076025ar.pdf>

Fernagu, S. (2018). Les capacités au prisme de la capacité à s' autodéterminer: les Clubs de dirigeants de PME \ . *Formation emploi*, 231-254.

Fernagu-Oudet (2012). Favoriser un environnement capacitant dans les organisations. Apprendre au travail, Presses universitaires de France,

- Franklin, J. et Franklin, A. (2012). Les avantages à long terme évalués de manière indépendante du coaching : une étude de suivi contrôlée de 18 mois de deux méthodes. *Revue internationale de psychologie du coaching*, 7(1), 33-38.
- Franquin, T., & de Visscher, C. (2019) " La méthode de codéveloppement professionnel: cas du Service Public de Wallonie. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain, <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:22142>
- Gagnon, B., Goyette, N., & Ouellet, M. (2022). La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société*, 9(2), 120-149.
- Gaudreau, N., Trépanier, N. S., & Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Giraud, L., Frimousse, S., Guillard, A., Leveque, B., Peretti, J. M., & Santoni, P. P. (2016). L'impact du co-développement sur l'ouverture individuelle aux changements: le cas Covéa. *Communication & management*, 13(2), 13-35.
- Hill, N. (2011). *Think and grow rich*. Hachette UK.
- Hill, L. A. (1992). *Devenir manager : comment les nouveaux managers maîtrisent les défis du leadership*. Presses d'affaires de Harvard.
- Hoffner-Lesure, A., & Delaunay, D. (2019). *Le codéveloppement professionnel et managérial-Tome 2: Animation compétente, subtilités de la pratique, montée en puissance*. Editions ems.
- Imhoff, C. (2017). L'émergence de nouveaux collectifs de travail : ruptures et continuités dans l'histoire de l'entreprise. *Management & Avenir*, 93, 85-102. <https://doi.org/10.3917/mav.093.0085>
- Jacques, M. A. (2014). Mise à l'essai d'un groupe de codéveloppement professionnel de préceptrices infirmières, afin de favoriser le développement de leur compétence «Soutenir les apprentissages des précepteurées». [Microsoft Word - rapport final 2015-02-25M-AJacques.doc \(umontreal.ca\)](#)
- Kaddouri, M. (2008). La question identitaire dans le travail et la formation: contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique. *La question identitaire dans le travail et la formation*, 1-402.
- Kagan, D.-M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teacher. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kaplan, J. (2009). *L'autodirection dans les apprentissages coopératifs-Le cas des Cercles d'Étude* (Doctoral dissertation, Université de Nanterre-Paris X).
- Kaplan, R. E., Drath, W. H. et Kofodimos, J. R. (1991). *Au-delà de l'ambition : comment les managers motivés peuvent mieux diriger et vivre mieux*. Jossey-Bass.
- Klaine, M. & Raoult, N. (2018). Une image réactualisée des sexagénaires - femmes et hommes. *Pour*, 233, 61-70. <https://doi.org/10.3917/pour.233.0061>

- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (dir.) (2001). La formation continue. De la formation à la réflexion. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Lafranchise, N., Paquet, M., Farmer, Y., Courcy, F. et Lavoie-Tremblay, M. (2016). Impacts individuels et organisationnels d'une démarche d'accompagnement socioconstructiviste visant l'optimisation des groupes de codéveloppement professionnel. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafranchise, N., Paquet, M., Gagné, M.-J. et Cadec, K. (2019). L'accompagnement des animateurs pour optimiser les groupes de codéveloppement professionnel. Dans F. Vandercléyen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives* (p. 155-182). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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* (p. 185-210). L'Harmattan.
- Lafranchise, N., & Paquet, M. (2020). Accompagner des animateurs de groupes de codéveloppement professionnel, dans des milieux de la santé au Québec, dans une visée d'optimisation du rôle. *Formation des professionnels de santé, partenariat patient. Vers une perspective humaniste*, 123-147.
- Lameul, G. (2019). Posture: une notion centrale pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation. *Bilan et perspectives de recherches en Technologie de l'Éducation, Formation et Pédagogie Universitaire*, 93.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, (17), 71-94.
- Lapierre, L. (1994), Composer avec ses défauts. *Gestion, revue internationale de gestion*. Vol 17 n°3 septembre p12 et 13
- Lemay, L., & Giguère, R. (2007) Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Namur, 3-7 juillet 2007. Thème 2: Mutations des pratiques du travail social et formation.
- Lescarbeau, R., Payette, M., & St-Arnaud, Y. (1996). Profession: consultant. *Montréal: Gaëtan Morin éditeur*.
- Maouche, M., Idir, A., & Negaz, M. (2023). Former un praticien réflexif en enseignement de l'EPS: quels dispositifs? Training a reflective practitioner in PES teaching: what devices?. *Revue Académique des Études Sociales et Humaines Vol, 15(02)*, 655-669.
- Martin, C. Metzdorf, G. Phelps, J. (2022), *Les (nouveaux) chemins du codéveloppement: Apprendre les uns des autres pour progresser individuellement et collectivement*. Gereso.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *Lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Simon and Schuster.

Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M. P., Gagnon-Tremblay, A. (2021) Chapitre 8 Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. dans Gaudreau, Trépanier et *Le développement professionnel en milieu éducatif*, 232. Presses de l'université du Québec.

Mintzberg, H., & Romelaer, P. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Ed. d'organisation.

Morneau, D. (2013). *Auto-évaluation par les gestionnaires de l'impact du codéveloppement sur l'acquisition de compétences de gestion*. Library and Archives Canada= Bibliothèque et Archives Canada, Ottawa.

Morrisette, J., & Charara, Y. (2015). Le groupe de codéveloppement: un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelle?. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (24).

Paquet, M., Lafranchise, N., Gagné, M.-J. et Cadec, K. (2017). La rétroaction. Une manière de développer une posture de leadership d'accompagnement chez des personnes animatrices de groupes de codéveloppement. Dans M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage et L. Lafortune (dir.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser* (p. 57-76). Québec : Presses de l'Université du Québec

Paquet, M., & Lafranchise, N. (2020). Le groupe de codéveloppement professionnel: vecteur d'apprentissage et d'efficacité personnelle par la prise en compte des émotions. *Émotions et compétences émotionnelles dans l'activité professionnelle et la formation*, Paris, L'Harmattan, 131-162.

Payette, A. (2002). Le programme «gestionnaires-formateurs» au Venezuela. *Enseigner le management public: Expériences internationales*, 75.

Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. PUQ.

Payette, A. (2011). « Codéveloppement et changement organisationnel », dans A. Hoffner-Lesure et D. Delauney (2011), *Le codéveloppement professionnel et managérial*, Paris : EMS.

Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G., & Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79.

Revans, RW. (1982), *The origin and growth of action learning*. Chartwell-Bratt, Browley & Lund.

Rogers, C. R. (1973). *Les groupes de rencontre*. Dunod,.

Roussel, J. F., & Lauzon, N. (2018). Professionnalités des formateurs en mode formel et informel: une perspective de complémentarité. *Éducation & Formation*, 21.

Rheingold, H. (Ed.). (2014). *The peeragogy handbook*. Jointly published by Pierce Press and PubDomEd..

Rhodhain, F. (2018), *Le codéveloppement professionnel, guide du facilitateur*. Yves Michel éditions, coll : Colligence, 160 p.

- Rousseau, N. (2020). Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement: vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession*, 28(1), 5-19. [Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives \(erudit.org\)](#)
- Sabourin, N. et Lefebvre, F. (2017). Collaborer et agir - mieux et autrement. Guide pratique pour implanter des groupes de codéveloppement professionnel, Montréal : Éditions Sabourin Lefebvre, 210 p.
- Schön, D.A. (1983). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques
- Slade, S. (2018), *Le leadership horizontal. Instaurer une organisation non hiérarchique, une pratique à la fois*. Les Éditions de l'Homme.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes: participation et animation*. G. Morin: Chenelière.
- Senge, P., (1991). *La cinquième discipline*. First Interactive.
- Topping, K. J. (2013). Trends in peer learning. *Developments in Educational Psychology*, 53-68.
- Tremblay, C. (2006). *S'accompagner collectivement une expérience de coformation, de codéveloppement et de soutien à la pratique professionnelle* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski). semaphore.uqar.ca/id/eprint/314/1/Claire_Tremblay_mars2006.pdf
- Turcotte, A. (2012). *Processus de facilitation d'une pratique réflexive, de type codéveloppement, auprès d'infirmières pivots en oncologie et son influence sur leur pratique professionnelle*. Université de Montréal (Canada).
- Uquebec.CA <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/le-codeveloppement-un-outil-de-formation-professionnelle>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vacher, Y., & Thiébaud, M. (2020). Groupes d'analyse de pratiques et de codéveloppement professionnel: mise en perspective. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 18.
- Vanderclayen, F. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue. Définition, principes et fonctionnement. Dans F. Vanderclayen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives* (p. 13-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvj2wc0.8>
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Zwang, A., Cottureau, D., Reynaud, C., Perreau, A., Girault, L., Houdelot, F., Spanu, A. (2022). La RAP «Grandir avec la nature»: vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche. *Technologie et innovation*, 7(4). [iste_TechInn22v7n4_6\(openscience.fr\)](https://iste.TechInn22v7n4_6(openscience.fr))