

## Conférences présentées dans le cadre du 86<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS

### *L'innovation en codéveloppement professionnel : une nécessité pour répondre aux besoins émergents*

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

## La compétence à animer un codéveloppement n'est pas innée ! Un habile mélange entre connaître, faire et être.

Par Pierre-Antoine Simard <sup>1</sup>

**Mots clés :** *Animation de GCP, développement de compétences, autoévaluation, apprentissage adulte, leadership d'accompagnement*



Cet article a pour objectif de présenter les habiletés et les compétences utiles pour une animation optimale des groupes de codéveloppement professionnel (GCP). Il s'agit d'un recensement qui vise à faciliter l'évaluation de la pratique d'animation. Pour un professionnel qui anime des GCP, les éléments exposés dans ce texte peuvent servir à faire une autoévaluation de ces propres compétences et cibler des objectifs de développement ultérieurs. Pour les organisations qui se lancent dans l'aventure du codéveloppement, cet article peut servir à la fois à cibler un profil d'animateur, et aussi, peut servir à évaluer les compétences d'un animateur. Ce texte propose des aptitudes à développer sur le plan des connaissances, des habiletés d'animation et de la posture de leadership d'accompagnement.

### **Connaître**

Un premier élément central à l'animation des groupes de codéveloppement professionnel (GCP) est de connaître et apprendre des éléments essentiels au bon fonctionnement des rencontres. L'animateur est celui qui oriente le groupe à travers les étapes. Les premiers éléments de connaissance théorique à acquérir avant d'animer un GCP sont la structure d'une rencontre et les objectifs liés à chaque étape. Depuis plus de vingt ans, la méthode Payette et Champagne (1997) fait l'objet d'études rigoureuses qui proposent de nouvelles façons d'optimiser chacune des étapes (Sabourin et Lefebvre, 2017 ; Paquet *et al.*, 2017). L'animateur de groupe a tout avantage à s'approprier les bonnes pratiques et connaître les objectifs recherchés à chaque étape. D'autres connaissances importantes propres aux GCP sont les objectifs individuels et groupaux. Avant d'entreprendre la démarche, l'animateur devrait pouvoir répondre à ces questions.

---

<sup>1</sup> Pierre-Antoine Simard, Doctorant en communication, Chargé de cours, simardpierreantoine@gmail.com.

- 1- *Concernant les participants* : Qui sont les participants ? Quels sont les objectifs de développement des participants dans un groupe comme celui-ci ? Quelles expertises ont les participants.
- 2- *Concernant l'organisation* : Qu'est-ce que l'organisation a comme objectif en utilisant le GCP dans son milieu ? Qui a proposé la démarche de GCP dans l'organisation ? Y a-t-il un ou des enjeux de confidentialité pour l'organisation ?

Connaître la méthode, connaître son groupe et connaître l'organisation constitue les informations importantes avant de démarrer la première séance de GCP. D'autres recherches scientifiques sur la communauté de pratique démontrent que pour assurer une gestion efficace d'un groupe d'apprenants, l'animateur devrait être capable de reconnaître certaines dynamiques de groupe, connaître la gestion de conflit (étapes, processus, style de personnalité en conflit) et avoir des connaissances en gestion du changement (Young *et al.*, 2015 ; Unsworth *et al.*, 2013). Ces éléments : dynamiques de groupe, gestion de conflit et gestion du changement, sont des connaissances dont l'appropriation s'accroît avec la pratique. Pour s'aider à reconnaître des dynamiques de groupe émergentes, les risques de conflits et les spécificités du changement, un animateur peut s'outiller en apprenant les modes d'interaction (Mongeau et Tremblay, 2014). Les auteurs ont élaboré un questionnaire d'autoévaluation (QAMIG) pour découvrir ses tendances individuelles en interaction. Distinguer ses aptitudes interactionnelles peut à la fois aider à modifier certains comportements, mais aussi à comprendre les différences observées dans le groupe. Le cadre théorique de l'outil QAMIG (Mongeau et Tremblay, 2014) fait une synthèse des principaux aspects théoriques qui permettent de reconnaître des modes d'interaction distincts. Une simple connaissance théorique de ces phénomènes ne suffit pas à les maîtriser, cependant, le fait de pouvoir les reconnaître et les nommer servira lors d'une pratique réflexive ultérieure. Connaître est la première considération importante pour un animateur de GCP, voyons maintenant en quoi ces connaissances impactent sur les habiletés d'animation.

### **Savoir-faire (les habiletés d'animation)**

Dans leur deuxième édition de l'ouvrage, Payette et Champagne (2010) parlent de quatre rôles importants à l'animation: 1) facilitateur; 2) expert; 3) formateur; 4) modèle. Agissant comme maître de cérémonie pendant la séance de codéveloppement, l'animateur a pour mandat de faciliter les discussions, de rappeler les objectifs de la séance et de s'assurer d'un climat favorable aux apprentissages. Faciliter, c'est encadrer le contenu émergent, réguler le processus de la démarche et gérer le climat entre les participants. Cette pratique évolue par l'application de fonctions comme la stimulation, la clarification, le questionnement, le contrôle et l'organisation.

Comme deuxième rôle, l'animateur est un expert, puisque c'est lui qui doit être le spécialiste de la méthode tant sur le plan théorique que pratique. Il doit connaître les spécificités du GCP, il doit connaître les principes généraux de l'apprentissage aux adultes et minimalement connaître la réalité organisationnelle des membres dans le groupe. Il peut outiller les participants du groupe en proposant des lectures complémentaires, en agissant comme spécialiste théorique de la démarche et en s'assurant que chacun comprend bien les objectifs de chaque étape.

Le troisième rôle présenté par Payette et Champagne (2010) est le rôle de formateur, qui stipule que l'animateur est celui qui introduit les participants aux rôles de consultants et de clients. Il transmet son

expérience de consultant aux membres du groupe en expliquant et en donnant des exemples concrets. Il propose un entraînement pour qu'ils soient bienveillants et efficaces dans leurs rôles en séance.

Le dernier rôle que les auteurs reconnaissent à l'animateur est le rôle de modèle. Il est la personne qui donne l'exemple dans le groupe. En adoptant une posture d'apprenant, en jouant à l'occasion le rôle de consultant dans la démarche et en montrant comment faire (questionnement, idéation, clarification et autres). Lorsque l'animateur encadre un groupe novice, ce rôle est particulièrement important afin de rassurer les participants, mais également pour faire évoluer les séances. La proposition de Payette et Champagne (2010) suppose que des composantes de la pratique d'animation devraient être développées. La personne qui a le rôle d'animateur agit au niveau du contenu, des procédures et du climat. Sans être la personne désignée pour apporter du contenu dans le groupe, l'animateur est celui qui tente de faire émerger ce contenu de la part des participants. Il agit sur les interactions en clarifiant les propos (clarifier ce qui est dit et clarifier les objectifs de développement) (Darnon *et al.*, 2008), en stimulant la participation (ex : donner la parole à une personne silencieuse) (Wardale 2013 ; Miranda et Bostrom, 1999), en questionnant les participants (questions réflexives, questions hypothétiques) (Lave et Wenger, 1991), en expliquant (les étapes du GCP, la méthode pédagogique) (Sabourin et Lefebvre, 2017) et en donnant de la rétroaction dans les séances (Paquet *et al.*, 2017). Au niveau de la procédure, l'animateur du GCP doit contrôler la logique de la démarche de codéveloppement (Payette et Champagne 2010), la gestion des tours de parole et la gestion du temps (pour chaque étape). Dans l'action, gérer les procédures représente un défi, puisqu'il est difficile de rester attentif à tous ces éléments en même temps. Au niveau du climat, l'animateur a aussi un rôle à jouer. Des considérations sont à prévoir quant à l'accueil des participants aux rencontres, à la convivialité (respect, bienveillance, confidentialité, cohésion), et au renforcement. Une des techniques de pratique réflexive, nommée autoévaluation, se révèle utile pour apprendre à reconnaître ces comportements dans l'action afin de les réguler (St-Pierre, 2004 ; Bandura, 2007 ; Ross et Bruce, 2007 ; Dierckx, 2016).

### **Savoir-être (posture, attitudes et accompagnement)**

L'animateur de groupe de codéveloppement professionnel (GCP) est celui qui accueille les participants à une rencontre, il crée les premiers liens relationnels et instaure de façon volontaire ou non le climat initial. La posture de l'animateur lors du début de la séance doit démontrer du positivisme, de la bienveillance et de la considération pour les préoccupations des participants. Les personnes qui participent à un GCP pour la première fois auront tendance à s'inspirer et prendre exemple sur l'animateur quant à cette posture. Une discussion sur la confidentialité devrait également avoir lieu dès le lancement du groupe. Cette discussion a pour but d'augmenter la confiance des participants les uns envers les autres. Le lancement d'un groupe est un moment crucial pour établir certaines normes. Chaque groupe a des besoins différents en matière de normes formelles et l'animateur agit à titre d'arbitre lors du démarrage pour encadrer ces normes (Sabourin et Lefebvre, 2017).

En fonction de la personnalité et du style interactionnel, l'animation d'un GCP est différente d'un animateur à l'autre. Cependant, des recherches précédentes ont révélé que des comportements liés à la posture sont essentiels pour une séance optimale. Gosselin *et al.* (2017) expliquent que la posture de l'animateur influence l'apprentissage des personnes participantes à une communauté de pratique. D'abord, est présenté le non-jugement, qui vise à encourager l'émergence d'idées différentes même si ces idées ne semblent pas être populaire dans le groupe. Cette posture de non-jugement représente la

neutralité de l'animateur, qui est central au mandat de ce dernier dans un GCP. Un autre élément de posture qui est relevé par Gosselin *et al.* (2017) est la posture d'écoute. Cette habileté de communication favorise la participation active, incite au climat de partage et encourage les autres personnes dans le groupe à écouter davantage. De plus, avoir une bonne écoute permet la reconnaissance de l'émotivité (Flynn *et al.*, 2008). L'animateur a la responsabilité d'intervenir et d'offrir son support lorsque des situations émotives surviennent dans le groupe. Les éléments précédents concernant la posture de l'animateur peuvent être accompagnés par la posture non verbale. En effet, l'animateur communique des informations dans son non verbal et une attention devrait être portée par ce dernier quant aux messages transmis par son non verbal. Évaluer cet aspect représente un défi, mais la capacité à avoir un métaregard de sa posture constitue un bon départ.

D'autres auteurs se sont intéressés à l'accompagnement dans le GCP (Paquet *et al.*, 2017 ; Paul, 2017 ; Oertel et H. Antoni, 2014 ; Lafranchise, 2012 ; Ellinger et Cseh, 2007). En effet, puisque la méthode constitue un espace de formation entre pairs, l'animateur a un rôle à jouer dans l'accompagnement du transfert des compétences et des apprentissages. Les actions concrètes expliquées par les auteurs sont d'abord la considération d'objectifs individuels. Est-ce que l'animateur insiste pour que les individus nomment leurs objectifs de développement ? Chez l'apprenant adulte, on dénote un lien entre le fait de nommer ses objectifs et l'atteinte de ces derniers (Knowles, 1996). De plus, pour renforcer la prise de conscience face à l'atteinte d'objectif, l'animateur peut demander de nommer les apprentissages aux participants. L'accompagnement des individus va encore plus loin que le simple fait de nommer et de reconnaître les objectifs atteints. L'animateur qui se situe dans une posture de leadership d'accompagnement (Lafortune, 2017) doit faire des liens avec la pratique externe du participant. De plus, pour maximiser l'utilité du GCP, lors des étapes 5 et 6, l'animateur peut encourager le passage à l'action d'un participant en demandant de se commettre et d'expliquer son plan d'action au groupe. L'adulte ayant un besoin de cohérence aura plus tendance à réaliser des changements dans ces comportements s'il a exprimé aux autres son intention de le faire (Knowles, 1996).

Somme toute, l'animation du groupe de codéveloppement est une compétence qui peut se développer toute la vie. Pour faciliter son développement, deux méthodes de perfectionnement semblent pertinentes. La première façon est de recevoir de la rétroaction provenant des participants du groupe, d'un observateur externe ou de la part de l'organisation où a lieu le GCP. La deuxième façon est de s'autoévaluer en comparant les résultats de son autoévaluation avec les résultats de l'évaluation faite par le groupe. L'élément central de ces deux propositions est de prendre le temps de réfléchir sur sa pratique afin de se fixer des objectifs de développement personnel.

En guise de récapitulatif et d'outil pratique, le tableau 1 résume les composantes de la compétence à animer un groupe de codéveloppement professionnel exposées dans ce texte :

**Tableau 1. Résumé des compétences d'animation d'un GCP pouvant être évaluées ou autoévaluées**

| Compétences d'animation     | Sous composantes  | Auteurs  |
|-----------------------------|---|--|
| Connaissances théoriques    | Les étapes du GCP<br>Les objectifs de chaque étape du GCP<br>Connaissances en dynamiques de groupe<br>Changement organisationnel<br>Les modes d'interaction   | Payette et Champagne (2010)<br>Sabourin et Lefebvre (2017)<br>St-Arnaud (2008)<br>Mongeau et Tremblay (2014)   |
| Habilité d'animation        | Questionnement : réflexif et hypothétique<br>Explication<br>Clarification : propos et objectifs<br>Encourager la participation de tous<br>Stimulation des idées incomplètes<br>Faciliter les discussions et les tours de parole<br>Gérer le temps | Augustin J-P. Gillet J-C. (2000)<br>Boivert, Cossette, Poisson (2007)<br>Flynn et al. (2008)<br>Miranda et Bostrom (2008)<br>Darnon et al. (2008)<br>Wardale (2013)<br>Lave et Wenger (1991) |
| Attitude et posture         | Accueille des participants<br>Encourager la confidentialité<br>Démontrer une attitude positive<br>Adopter une posture de non-jugement<br>Maintenir une posture d'écoute<br>Reconnaître l'émotivité<br>Posture non verbale ouverte                 | Gosselin et al. (2017)<br>Knowles (1996)<br>Reed et al. (2010)<br>Lafortune (2008)   |
| Stratégies d'accompagnement | Considérer les objectifs individuels<br>Nommer les apprentissages : (individuels et de groupe)<br>Fait des liens avec la pratique<br>Encourage le passage à l'action  | Paul (2017)<br>Lafranchise (2012)<br>Ellinger et Cseh (2007)<br>Paquet et al. (2017)<br>Oertel et H.Antoni (2014)  |

## Références

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Darnon, C., Butera, F., et M. Harackiewicz, J. (2008). Toward a clarification of the effects of achievement goals. *Revue internationale de psychologie sociale*, 21, 5-18.
- Dierckx, C. (2016). Réflexivité, pouvoirs et transformation des pratiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(2), 138-155.
- Ellinger, A. D., et Cseh, M. (2007). Contextual factors influencing the facilitation of others' learning through everyday work experiences. *Journal of Workplace Learning*, 19(7), 435-452.
- Flynn, J., Valikoski, T.-R., et Grau, J. (2008). Listening in the business context: Reviewing the state of research. *International Journal of Listening*, 22(2), 141-151.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., et Bourassa, B. (2017). Les différents processus d'apprentissage vécus par des professionnels de la santé participant à une communauté de pratique. *Phronesis*, 6(3), 36.
- Knowles, M. S. (1996). *The adult learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement: pour un leadership novateur*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N. (2012). *Développement de la gestion du savoir. Guide d'accompagnement*. MRC d'Argenteuil: CSSS d'Argenteuil.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miranda, S. M., et Bostrom, R. P. (1999). Meeting Facilitation: Process versus Content Interventions. *Journal of Management Information Systems*, 15(4), 89-114.
- Mongeau, Tremblay (2014) Guide Qamig.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse <https://archipel.uqam.ca/10620/1/Mongeau%2C%20Tremblay%20%282014%29%20Guide%20Qamig.pdf>
- Oertel, R., et H. Antoni, C. (2014). Reflective team learning: linking interfering events and team adaptation. *Team Performance Management: An International Journal*, 20(7/8), 328-342.
- 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. In M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage, et L. Lafortune (Éd.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser* (Presses de l'Université du Québec, p. 57-76). Québec.

Paul, M. (2017). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck. Consulté à l'adresse <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88841139>

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

Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., ... Stringer, L. C. (2010). What is Social Learning? *Ecology and Society*, 15(4).

Ross, J. A., et Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.

Sabourin, N., et Lefebvre, F. (2017). *Collaborer et agir: mieux et autrement : guide pratique pour implanter des groupes de codéveloppement professionnel* (Éditions Sabourin Lefebvre). Montréal.

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.

Unsworth, K. L., Dmitrieva, A., et Adriasola, E. (2013). Changing behaviour: Increasing the effectiveness of workplace interventions in creating pro-environmental behaviour change. *Journal of Organizational Behavior*, 34(2), 211-229.

Vieille-Grosjean, H., et Di Patrizio, G. (2015). Apprendre à l'âge adulte : entre imitation et émancipation. *Phronesis*, 4(1), 40.

Wardale, D. (2013). Towards a model of effective group facilitation. *Leadership et Organization Development Journal*, 34(2), 112-129.

Young, W., Davis, M., McNeill, I. M., Malhotra, B., Russell, S., Unsworth, K., et Clegg, C. W. (2015). Changing Behaviour: Successful Environmental Programmes in the Workplace. *Business Strategy and the Environment*, 24(8), 689-703.