

## 1 + 1 ça fait combien en APP ? Effets possibles du groupe sur la dynamique de l'analyse

**Yann Vacher**

Formateur et chercheur Université de Corse

[vacher@univ-corse.fr](mailto:vacher@univ-corse.fr)

### *Résumé*

Les effets du groupe en analyse de pratiques professionnelles (APP) sont multiples. Si certains de ces effets participent à l'atteinte des objectifs, d'autres, au contraire, viennent s'opposer au projet initial. A travers l'étude de quatre effets possibles du groupe, ce court article propose une grille de lecture simple des configurations d'apprentissage ou de développement susceptibles d'apparaître dans un dispositif d'APP en groupe. A travers l'étude de l'équation «  $1+1=...$  » sont ainsi présentés les effets de co-construction, de mutualisation, de domination et d'inhibition. Chacun d'eux est illustré par une situation concrète imaginée pour cet écrit.

### *Mots-clés*

co-constructution, mutualisation, domination, inhibition, dynamique de groupe

### *Catégorie d'article*

Texte théorique

### *Référencement*

Vacher, Y. (2018). 1+1 ça fait combien en APP ? Effets possibles du groupe sur la dynamique de l'analyse. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 12, pp. 4-12. <http://www.analysedepratique.org/?p=2864>.

*Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet [www.analysedepratique.org](http://www.analysedepratique.org). Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.*

Ce court texte est une réflexion qui réagit, au sens chimique du terme, à une formule utilisée par Marc Thiébaud (2016) dans un article précédent de cette même revue. Utilisant une métaphore mathématique, il interroge à propos de la co-animation l'équation «  $1+1 = ?$  ». Dans mon propos, j'utiliserai personnellement la formule «  $1+1 = \dots$  » pour qualifier les dynamiques interactives et les bénéfiques qui en découlent dans les groupes d'analyse de pratiques professionnelles (APP dans la suite du texte). Dans cette équation les « 1 » représentent chacun des participants du groupe et l'ensemble de leurs ressources, le « + » indique leurs interactions, le signe « = » traduit la conséquence de ces échanges, et le résultat indique la nature des effets en matière d'analyse. Plusieurs articles publiés dans la revue de l'APP<sup>1</sup> explorent, sans le signifier ainsi, les conditions de réalisation de l'équation<sup>2</sup> «  $1+1 = 3$  », le « 3 » indiquant une plus-value singulière permise par les interactions dans le groupe.

Le cœur de la réflexion sera ici de proposer une grille simple de lecture des multiples situations dans lesquelles les effets de groupe offrent une résistance à cette égalité et plus-value. Notons cependant que cette résistance peut faire partie du processus habituel d'apprentissage de l'analyse en groupe. Le passage par différentes configurations de l'équation (au cours d'une séance ou de plusieurs) serait ainsi un élément participant à la dynamique du groupe et dans le temps témoignerait du gain en maturité et en potentialité du groupe.

Pour la clarté du propos, je présenterai successivement chacune de ces possibilités en mettant en avant des postures ainsi que des interventions de participants qui illustrent les processus et dynamiques d'apprentissage de développement à l'œuvre dans les différentes configurations. Ces illustrations auront pour support différentes phases que l'on retrouve généralement dans les dispositifs d'APP en groupe : questionnement de l'exposant, proposition d'hypothèses ou de modèles/exemples collectifs de compréhension, échanges de clarification ayant lieu à différents moments selon les dispositifs.

Une dernière partie de l'article proposera un regard critique sur son contenu. Il s'agira d'étudier les facteurs susceptibles de relativiser l'apparition des différentes configurations telles qu'elles sont décrites.

Notons que le présent texte n'est pas le fruit d'une recherche ; il est une théorisation fondée sur une approche empirique de ma propre expérience (hors et dans l'APP), sur la reprise d'un certain nombre de contenus évoqués par Thiébaud (2016) ainsi que sur des éléments issus des approches de la complexité (Morin, 2005) et du socio-constructivisme (Perret-Clermont, 1996; Vygotsky, 1997).

---

<sup>1</sup> On citera de façon non exhaustive Thiébaud (2013), Grégoire (2014), Rebetez (2014), Chocat (2016), Robo (2017).

<sup>2</sup> Notons que ce «  $1+1$  » n'est qu'une image représentant le groupe et l'altérité,  $1+1$  ne se limitant donc bien évidemment pas au nombre de deux participants.

Avant d'entrer dans l'étude de cas de figure où l'égalité n'est pas respectée ( $1+1 \neq 3$ ), j'évoquerai le mécanisme lorsque cette équation traduit la plus-value des dynamiques de groupe. Trois autres configurations de non atteinte de l'égalité ( $1+1 = 3$ ) seront ensuite analysées et illustrées.

## 1. Quand tout va bien : en principe, $1+1 = 3...$

Le groupe d'APP possède parfois un potentiel créatif pouvant aboutir à des apprentissages individuels et collectifs, au développement professionnel de chacun des participants ainsi qu'à l'émergence d'un collectif apprenant. Avec le temps, et lorsque les conditions favorables sont réunies (écoute, prise de parole constructive, adhésion à l'objectif d'analyse), le collectif accroît ses capacités à produire une analyse enrichie ; il déplace ainsi vers l'avant sa zone proximale de développement (Vygotski, 1997).

Concrètement, cela pourrait se traduire par les éléments ci-après dans une séance d'APP qui comporterait une phase de récit d'une situation, une de questions à l'exposant, puis une d'émission d'hypothèses de compréhension (type GFAPP<sup>3</sup> selon Robo, 2016) ou une phase instituée de construction commune de « modèles pluriels » de compréhension (type ARPPEGE<sup>4</sup>; voir Vacher, 2015).

En écoutant le récit, Michel et Sabine, deux participants, ont chacun une première représentation de la situation exposée. Lors de la phase de questionnement, la réponse que Michel obtient à l'une des questions qu'il pose à l'exposant fait évoluer sa propre représentation et son début de compréhension de la situation. Par contre pour Sabine c'est le contenu de la question de Michel qui est le déclencheur de son évolution. Au cours du temps dédié à l'émission des hypothèses ou de co-construction (par l'échange ou la conception de modèles/exemples de compréhension en commun), le phénomène se reproduit : Michel et Sabine cheminent et enrichissent chacun leur analyse des interventions et des hypothèses qu'ils réalisent quant aux analyses produites par l'autre. Dans les deux cas, les représentations qui se construisent ne sont pas pour autant identiques et la diversité d'analyses demeure. Ces évolutions de chacun, témoignant d'une progression des analyses, constituent déjà une plus-value du type  $1+1=3$ .

Si le dispositif inclut une phase collective de co-construction (comme dans ARPPEGE, par petits groupes par exemple), il est alors possible que survienne un dépassement de cette évolution des représentations et compréhensions individuelles. La mise en perspective des questions, hypothèses et analyses produites et énoncées par chacun des membres du groupe peut alors permettre l'émergence d'hypothèses et de pistes nouvelles, intentionnellement co-construites, et qui sont le produit de la mise en commun des apports individuels.

---

<sup>3</sup>Groupe de formation à et par l'analyse de pratiques professionnelles.

<sup>4</sup>Analyse réflexive de pratiques professionnelles en groupe d'échange.

A l'issue de la séance, les apports de tous les participants conduisent à ce qu'individuellement et collectivement les analyses réalisées par chacun soient inédites, en ce sens qu'elles sont le fruit des interactions singulières et imprévisibles des membres du groupe. Ce mécanisme est au cœur de la théorie socio-constructiviste de l'apprentissage et du développement (Perret-Clermont, 1996; Vygotski, 1997) : on apprend davantage à plusieurs mais surtout on peut potentiellement construire ensemble ce qu'aucun des apprenants ne savait initialement.

Quand tout va bien, en principe,  $1+1 = 3$ ; mais parfois (au cours d'une phase, d'une séance ou durant plusieurs d'entre elles) cette co-construction de l'inédit ne fonctionne pas...

## 2. Et si on partageait : $1+1 = 2...$

Il arrive que l'alchimie de la co-construction évoquée ne soit pas au rendez-vous et que, malgré cela, les participants tirent un bilan positif de la séance en termes d'acquis. Sur quoi ce bilan peut-il se fonder ?

Lorsque les conditions d'écoute et la qualité de la prise de parole sont réunies dans le groupe, chacun possède un espace potentiel de communication de son analyse et de son produit. Le temps de la séance devient alors celui du partage/échange et les participants ressortent avec davantage que ce qu'ils ne savaient ou étaient initialement mais ce plus se limite à de la mutualisation et non à de la co-construction.

Illustrons ce cas de figure en pointant les échanges qui ont lieu après la phase de questions à l'exposant. Lors d'une séance d'APP, les échanges relatifs à l'analyse débutent avec l'intervention d'une participante, Aïssa : « *Je pense que le manque de communication entre les acteurs est à l'origine de la difficulté rencontrée dans la situation* ». Puis Nathan propose l'hypothèse suivante : « *Pour moi c'est plutôt le choix du mode opératoire qui est décisif dans le cheminement de la situation* ». Chacun d'eux explicite sa compréhension de la situation et ce qui la nourrit. Après leurs prises de parole respectives, Aïssa et Nathan possèdent deux hypothèses et analyses argumentées, peut-être complémentaires. Ils peuvent s'approprier celle de l'autre (des autres) sans avoir à arbitrer leur validité, nourrissant ainsi leur stock de « modèles » de compréhension et d'analyses ; dans ce cas  $1+1$  est alors potentiellement égal à 2. Un échange (discussion, confrontation) aurait pu permettre une mise en perspective de ces deux hypothèses, leur mixage ou télescopage et ainsi l'émergence possible de l'inédit du co-construit,  $1+1 = 3$ .

Dans certains organismes, des groupes d'échange et de partage de pratiques sont mis en place et fonctionnent sur ce même type de dynamique, mais s'agit-il encore d'analyse s'ils se limitent au partage du vécu ? Je répondrais non si l'on fixe que l'un des objectifs principaux de l'APP est le développement de capacités d'analyse et que, de plus, le groupe offre la possibilité de la co-construction.

J'ai débuté cette partie en précisant que les conditions d'écoute et la qualité de la prise de parole étaient déterminantes pour que le processus de mutualisation se produise (que ces conditions soient présentes dès le démarrage du groupe ou qu'elles soient le produit d'un apprentissage collectif au fil des séances). Il arrive cependant que ce processus soit parasité et que le travail collectif ne soit alors plus possible.

### **3. Tu en sais un peu trop pour moi. Alors, $1+1 = 1...$**

L'évolution du groupe en collectif apprenant ou de développement nécessite que soient neutralisées ou que disparaissent plusieurs tensions et tendances. On citera de façon non exhaustive le sentiment de toute puissance, les enjeux de pouvoir, la séduction, la pitié, la logorrhée... Ces éléments sont tous potentiellement de nature à empêcher la co-construction ( $1+1=3$ ) ou la mutualisation ( $1+1=2$ ), mais que se passe-t-il lorsqu'ils surgissent dans une séance ?

Utilisons la métaphore génétique pour comprendre. Suite à l'entrelacement des brins d'ADN lors de l'apparition de la cellule fœtale, l'enfant qui naîtra aura peut-être les yeux bleus de sa mère et non marron comme ceux de son père. A l'image de ces gènes dominants, l'expression dans un groupe peut aussi être monopolisée à tel point que, de la diversité du groupe, ne ressorte que la seule parole d'un participant.

Si le statut singulier d'une analyse peut émaner de la volonté de domination de l'un des membres du groupe, cette raison n'est pas potentiellement la seule. Par exemple, la grande expérience professionnelle de Christelle fait que ses hypothèses apparaissent comme les plus valides aux yeux des autres participants, de même que, dans d'autres groupes, l'érudition d'Alessandro, le charisme de Kamel ou la maîtrise rhétorique de Virginie produisent le même effet de valorisation de l'une de leurs paroles au détriment des autres. Lorsque  $1+1=1$ , le potentiel créatif et de mutualisation du groupe disparaît et seule émerge la reconnaissance d'une « bonne analyse » (et des « bonnes hypothèses » ou « bon modèles » qui lui sont liés).

Dans le cas d'une répétition de ce type de phénomène se pose la question de la plus-value de l'APP par rapport aux modèles traditionnels des formations transmissives dans lesquels c'est la parole du « sachant » (l'enseignant, le formateur) qui est le savoir à retenir.

### **4. On ne va nulle part ? Alors, $1+1 = 0...$**

Poussons un peu plus loin l'analyse avec le groupe précédent : et si Alessandro l'érudit et Christelle l'expérimentée étaient dans le même groupe, essayons de voir ce qui pourrait se passer. Ils pourraient nourrir les échanges dans une perspective constructive, mais si ce n'était pas le cas...

Dans sa « méthode », Morin (2005), utilise le modèle génétique que j'ai évoqué précédemment ; pour comprendre le fonctionnement des systèmes complexes il se réfère aussi à la biologie cellulaire. Il explique ainsi que si de nombreuses cellules ont pour effet une amplification de leur potentiel lors de leurs rencontres ( $1+1=3$ ), certaines au contraire s'inhibent et perdent leur pouvoir d'agir et d'entrer en interaction avec les autres éléments du système.

Ce phénomène peut survenir en APP. Si Alessandro et Christelle ne sont pas d'accord et si leurs échanges ne permettent à aucun des participants d'y voir plus clair, alors un brouillard s'installe et  $1+1=0$ . Entre les hypothèses et modèles de compréhension dominants une concurrence de pertinence et de force se met en place et les autres participants (dont l'exposant) ne sont peut-être pas assez outillés pour construire leur propre compréhension ; dans ce cas, la validité des hypothèses se neutralise et parfois des conflits de légitimité s'installent. Les enjeux de domination et de pouvoir ne sont pourtant pas toujours la cause de cette équation « destructrice » ( $1+1=0$ ) ; la complexité de la situation, les compétences de l'animateur ou le niveau des participants dans la maîtrise des formulations sont autant de causes potentielles d'apparition de ce brouillard inhibiteur. Lorsque le  $1+1=0$  s'installe durablement, l'espérance de vie du groupe d'APP semble réduite et d'autres modalités<sup>5</sup> de régulation des processus de formation ou de développement paraissent temporairement plus appropriées.

## 5. Quelques relativisations de la grille de lecture proposée...

Comme tout outil de catégorisation, la grille de lecture que je propose s'expose au risque de n'entrevoir que les configurations sous un angle stéréotypique voire caricatural. Afin de sonder ou de respecter la complexité présente dans les situations d'APP en groupe, je présenterai quelques éléments de relativisation de la grille proposée en mettant en lumière la complexité des processus à partir de l'étude de trois indicateurs : la temporalité, la singularité des acteurs et des contextes, les interventions de l'animateur.

Dans les dynamiques d'apprentissage et de développement qui se mettent en place lors de la participation à des groupes d'APP, la question du temps est importante. Il est ainsi possible que les différentes configurations proposées apparaissent de façon synchronique ou diachronique. Dans le même temps, une partie des participants peuvent être par exemple dans une démarche de mutualisation alors que les autres s'inscrivent dans un processus de co-construction. La temporalité est aussi en question sur la totalité du dispositif. La perception

---

<sup>5</sup> On peut penser à des temps de formation plus classiques avec apport de connaissances et de savoirs d'expérience par les participants reconnus comme plus experts, à des formes d'accompagnement individuel ou encore à un temps d'élucidation des fondements des positionnements de chacun des membres qui portent une vision « dominante ».

des processus en jeu pouvant apparaître aux participants dans l'inter-séance, voire à l'issue de plusieurs séances. Enfin, la construction du groupe peut se réaliser à travers un cheminement dont le passage par les différentes configurations peut être un ferment. De ce point de vue, il semble impossible d'affirmer qu'un module d'APP donne lieu dans le temps à une configuration unique ou à l'opposé, que l'apparition de toutes les configurations soit un passage obligé. Plusieurs configurations peuvent se développer en parallèle, au rythme de chacun et à travers la perception subjective du vécu.

Le deuxième élément permettant de relativiser ma proposition est relatif au couple complexité/singularité. Le processus d'analyse en groupe donne lieu à des engagements et des perceptions qui se (re)définissent dans la subjectivité de chacun des participants. Ainsi, toutes les configurations que nous avons évoquées ne seraient probablement pas perçues de la même façon par l'ensemble des participants. Là où certains verraient un étayage de leur compréhension par les apports experts d'un participant, d'autres y liraient une domination conduisant à l'inhibition de la parole ; ou, alors qu'un groupe serait dans une dynamique créative, l'un ou l'autre des participants peinerait à entrer dans celle-ci. De même, si une configuration dominante semble être établie, l'intervention d'un participant sur un autre mode n'a pas pour conséquence mécanique de faire basculer ou modifier la dynamique en place.

La singularité des acteurs et du contexte est à ce titre décisive. L'histoire du groupe ou l'expérience des participants dans la pratique de l'APP constituent des éléments qui favoriseront, freineront ou inhiberont potentiellement l'émergence de telle ou telle configuration. Un groupe qui a l'habitude de fonctionner ensemble et s'est construit au fil du temps un climat de confiance et d'écoute, permettra probablement l'émergence facilitée de la configuration «  $1+1=3$  ». A l'opposé, un groupe débutant, constitué sans volontariat initial par exemple, donnera peut-être lieu à l'apparition des autres configurations.

Cependant, dans ces deux cas de figures, l'émergence des dynamiques ne peut être prédéterminée, et l'anticipation préventive, mais non déterministe, de l'animateur (définition du cadre, analyse de la demande...) peut favoriser une plus grande maîtrise de la situation par ce dernier. Ainsi, le troisième des moyens de relativisation est relatif à l'intervention de l'animateur. Ce dernier a la possibilité, par son accompagnement/animation de tenter de faire évoluer les configurations présentes. Ses leviers sont multiples pour cela. Les rappels des règles, des objectifs, des engagements sont les plus évidents mais la mise en place d'une phase « méta » (Vacher, 2014), l'accompagnement des reformulations, l'interrogation de la portée des apports sont autant de possibilités qui s'offrent à l'animateur pour tenter de valoriser l'émergence des configurations. Cependant, son intervention peut aussi avoir d'autres objectifs que cette valorisation. En effet, l'animateur peut avoir constaté ou anticipé que certaines configurations ne lui paraissent pas constructives pour le développement du groupe et de l'analyse ; il orientera alors le processus de façon à ce qu'il tende vers la configuration du «  $1+1=3$  ». La construction des règles de parole, la mise en place de temps de parole équitables ou l'instauration de sous-groupes de travail temporaires apparaissent

comme des leviers possibles (non exhaustifs) pour procéder à ces régulations ou anticipations. Face aux différentes configurations proposées dans la grille de lecture, l'animateur possède ainsi de grandes marges d'intervention et de régulation dont on trouvera quelques pistes dans les articles de Thiébaud et Robo (2014) et Thiébaud (2015).

## 6. Le groupe d'APP fait-il des maths ?

En guise de résumé, et avant de clôturer la réflexion, je propose le tableau suivant qui reprend les principales configurations et les effets sur la dynamique de groupe que j'ai pu proposer tout au long de l'article.

Configurations	Effets sur la dynamique du groupe
$1 + 1 = 3$	Co-construction
$1 + 1 = 2$	Mutualisation
$1 + 1 = 1$	Domination/expertise
$1 + 1 = 0$	Neutralisation/inhibition

Je redirai aussi que les différentes configurations proposées dans cet article peuvent être considérées comme étant différents stades de maturité et d'apprentissage du groupe mais aussi comme combinées et/ou individualisées dans la complexité des situations réelles. En ce sens, il ne s'agit pas pour l'animateur de chercher à les éviter mais bien de faire avec en anticipant et régulant ces émergences. Face à cette complexité des possibles, l'intention de ce texte est bien de donner quelques repères sur ces effets de groupe et les éventuelles conséquences sur l'analyse.

Pour entrouvrir la porte de l'échange sur ce sujet, je proposerai aux lecteurs quelques questions :

- quels indicateurs peuvent permettre à l'animateur de détecter ces différentes configurations d'équation, mais aussi, peut-être, pour que les participants en fassent un objet d'analyse lors de la phase méta ?
- comment l'animateur et les participants peuvent-ils exploiter cette grille de lecture pour favoriser le potentiel co-constructif du groupe ?
- existe-t-il d'autres cas de figures et d'équations,  $1 + 1 = ? \dots$



## Références bibliographiques

- Chocat, J. (2016). La place de l'animateur comme chef d'orchestre du groupe d'analyse de pratiques professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 7, pp 54–65. <http://www.analysedepratique.org/?p=2054>.
- Grégoire, E. (2014). Le cadre de l'analyse de pratique. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 11–19. <http://www.analysedepratique.org/?p=1046>.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Perret-Clermont, A-N (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang édition.
- Rebetez, F. (2014). Le rôle de l'animateur sur le climat socio-affectif comme condition d'apprentissage lors d'une APP. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, pp. 42–53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1383>.
- Robo, P. (2016). Les phases d'un GFAPP. [http://probo.free.fr/ecrits\\_app/grille\\_phases\\_gfapp\\_v\\_23.pdf](http://probo.free.fr/ecrits_app/grille_phases_gfapp_v_23.pdf).
- Robo, P. (2017). Vers un mémento pour mettre en place et démarrer un groupe d'APP... *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, pp 2341. <http://www.analysedepratique.org/?p=2433>.
- Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, pp 61–72. <http://www.analysedepratique.org/?p=54>.
- Thiébaud, M. et Robo, P. (2014). Comment aborde-t-on dans l'APP la question de la tendance à demander / donner des solutions, savoirs d'expert ou conseils ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 74–90. <http://www.analysedepratique.org/?p=993>.
- Thiébaud, M. (2015). Animer un groupe d'APP, ça s'apprend. Oui mais comment ? Retour sur les formations et l'expérience développées en Suisse. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 5, pp. 31–47. <http://www.analysedepratique.org/?p=1681>.
- Thiébaud, M. (2016). Coanimer un groupe d'APP : 1+1=... ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 9, pp. 37–50. <http://www.analysedepratique.org/?p=2271>.
- Vacher, Y. (2014). Phase méta en APP... quels contenus, quelles fonctions ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, pp. 23–34. <http://www.analysedepratique.org/?p=1379>.
- Vigotsky, L. (1997). *Pensée et langage*, La dispute (édition originale 1934).