

## Le rôle de l'animateur sur le climat socio-affectif comme condition d'apprentissage lors d'une APP

**Frédérique Rebetz**

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud & Krisis-consulting, Suisse  
[frederique.rebetz@hepl.ch](mailto:frederique.rebetz@hepl.ch)

### *Résumé*

Cet article aborde le rôle joué par le climat socio-affectif au sein d'un groupe d'analyse des pratiques professionnelles (APP). Se référant au modèle d'Edmondson, Bohmer & Pisano, l'auteur de l'article cherche à mettre en évidence chez les animateurs de groupes d'APP les catégories de gestes favorisant la création d'un climat socio-affectif suffisamment sécurisant pour les participants. L'article s'appuie sur l'analyse d'un entretien que l'auteur a réalisé auprès de deux participants à un groupe d'APP. Il s'agit de médiateurs scolaires, qui ont le devoir de participer à une démarche d'APP. Les résultats de cette analyse montrent que c'est l'attention que l'animateur devrait porter sur les participants et sur sa capacité à réguler et co-construire la démarche avec ceux-ci qui est déterminant.

### *Mots-clés*

apprentissage collectif, conflit sociocognitif, climat socio-affectif, accompagnement

### *Catégorie d'article*

Travail de recherche

### *Référencement*

Rebetz, 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*, No 4, pp. 42-53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1383>.

*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.*

Une démarche collective d'analyse de pratiques professionnelles (APP), quels que soient l'ancrage épistémique et la méthodologie choisie, peut être considérée comme un espace prometteur d'apprentissage, notamment en raison de la présence de points de vue différents, parfois contradictoires, provenant des membres du groupe dans la réflexion autour de la pratique évoquée. Cependant, il ne suffit pas d'être en présence d'opinions divergentes pour qu'il y ait apprentissage ; certaines caractéristiques interactionnelles sont nécessaires. Dans cet article, nous nous intéresserons en particulier au rôle de l'animateur dans la création des conditions favorisant l'apprentissage. Pour étayer ce propos, une brève étude a été menée à partir d'un entretien réalisé auprès de deux médiateurs scolaires du canton de Vaud en Suisse. Dans ce canton, les médiateurs scolaires ont le devoir de participer à une démarche collective d'APP.

## 1. Apprendre en groupe : le conflit sociocognitif

Rappelons tout d'abord que l'apprentissage est le résultat d'une reconstruction cognitive advenant à la suite de la confrontation avec une information contradictoire acquise précédemment. Cette information peut être d'ordre individuel ou symbolique (Bourgeois & Buchs, 2011) lors de la lecture d'un livre par exemple, mais aussi provenir d'un partenaire avec lequel on interagit. Dans ce dernier cas, on parle de conflit sociocognitif (cognitif lié au traitement interne de l'information et socio car inscrit dans une relation). Cependant, tous les conflits sociocognitifs ne débouchent pas sur un apprentissage. Les recherches dans le champ de la psychologie sociale génétique et de l'influence sociale (Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F., 2008) ont mis en évidence diverses manières de réguler les conflits. La première manière est dite « régulation épistémique »; dans celle-ci, les individus interagissant sont centrés sur le contenu du problème et cherchent à coordonner leurs différents points de vue. Cette régulation favorise le progrès cognitif et donc l'apprentissage. L'autre manière de réguler les conflits sociocognitifs est appelée « régulation relationnelle ». Dans cette situation, l'enjeu est affectif; les partenaires se sentent menacés dans leur compétence et leur identité, ce qui peut les conduire à adopter deux types de comportements (Sommet & al., 2014) :

- Maintenir son point de vue en cherchant à invalider celui de l'autre ; on parle de régulation relationnelle compétitive ;
- Choisir la réponse de l'autre pour éviter la confrontation et ainsi éviter de paraître moins compétent ; on parle alors de régulation relationnelle protectrice ou de complaisance.

Ainsi, l'apprentissage dans un contexte collectif tel que celui de l'APP n'est pas garanti en raison de ces enjeux relationnels et, par voie de conséquence, la manière de réguler le conflit sociocognitif. Les recherches dans le champ de l'influence sociale ou dans celui de la coopération ont montré l'importance de l'environnement socio-affectif dans le choix de la régulation du conflit sociocognitif ; un contexte coopératif favorise une régulation

épistémique (Johnson & Johnson, 2009b). Cet environnement peut donc être influencé, et ceci souligne l'importance du rôle de l'animateur (ou formateur, enseignant, etc.) dans la création d'un climat favorable aux apprentissages. La prise en compte de ces apports est d'autant plus importante dans un dispositif d'APP que dans celui-ci les participants vont s'exposer et se mettre en situation de fragilité en évoquant leur activité professionnelle, leur pratique et leurs compétences devant des pairs.

## 2. Le climat socio-affectif

La coopération est une interdépendance positive (Deutsch, 2003 ; Johnson & Johnson, 2009) : « L'atteinte des buts de chacun est perçue comme dépendante de l'atteinte des buts des autres » (Mornata & Bourgeois, 2012, pp. 58-59).

A contrario, l'interdépendance négative ou compétition est présente quand l'atteinte des buts des uns se fait au détriment de l'atteinte des buts des autres.

Un climat coopératif implique notamment (Bourgeois & Buchs, 2011; Johnson & Johnson, 2009) :

- Une interdépendance dans les buts, les récompenses, les ressources.
- Une responsabilisation individuelle.
- Des habiletés sociales permettant des interactions constructives (entraide, empathie, etc.) et la gestion constructive de conflit<sup>1</sup>.
- La décentration par rapport aux contenus et l'encouragement à la pensée critique et à l'apposition de points de vue.
- La participation à la régulation du processus collectif.

Dans le courant anglophone du *Team Learning* (apprentissage d'équipe de travail), l'importance du climat socio-affectif dans l'apprentissage collectif a également été mise en évidence dans de nombreuses recherches. Ce climat a été développé sous le concept de sentiment de sécurité psychologique par Carmeli et Edmondson<sup>2</sup>. Le sentiment de sécurité psychologique a été défini comme une croyance, partagée par les membres d'une même équipe, qu'il est possible de faire des erreurs sans être pénalisé par le groupe, de demander de l'aide, des informations ou des feedback sans qu'une piètre opinion ne soit portée envers le membre du groupe (Edmondson, 2003, p. 257). Cette croyance encourage la prise de risque puisque l'individu se sent protégé.

Selon Edmondson (1999, 2003), le climat de sécurité se traduit par la présence de confiance, de respect dans les compétences des individus et d'attention portée à chacun, d'échanges concernant les erreurs au travail, de demandes d'aide. Il favorise notamment :

---

<sup>1</sup>Johnson & Johnson (2009) ont développé le concept de controverse.

<sup>2</sup> Pour une revue sur cette notion, voir l'article très intéressant de Mornata & Bourgeois (2013).

- Des comportements facilitant les apprentissages tels que poser des questions, rechercher de l'aide, expérimenter, rechercher des feedback.
- L'engagement au travail.
- l'engagement dans un processus créatif.

Parmi les facteurs favorisant un climat de cette nature et que l'on retrouve dans la littérature (Mornata & Bourgeois, 2013), nous retiendrons en raison de la visée de l'article celui du leadership, qui a fait l'objet d'une attention particulière chez Edmondson et ses collègues. Pour ceux-ci (Edmondson, 2003; Edmondson, Bohmer et Pisano, 2001), le leader joue un rôle crucial dans le développement du climat de sécurité psychologique. Ils relèvent trois caractéristiques d'un leader qu'ils appellent « coaching-oriented » :

- Il est accessible : il encourage les personnes à apprendre ensemble, il est soutenant et ouvert pour répondre aux questions, il prend le temps d'expliquer sans jugement.
- Il s'expose comme un modèle de faillibilité : il doit montrer une tolérance à l'erreur en montrant sa propre faillibilité, en prenant des risques, en évitant toute sanction.
- Il demande aux membres de son équipe des contributions et des feedback, et les invite à l'informer en cas de problème.

La littérature nous convainc donc que le climat socio-affectif est une condition essentielle pour que les interactions sociocognitives favorisent l'apprentissage, de même que l'importance du leader dans la création de ce climat. Ces éléments nous paraissent essentiels puisque l'APP est à la fois un espace d'apprentissage en raison de la diversité des apports de chacun, mais aussi une démarche authentique mettant au-devant de la scène la question de la compétence et de l'identité par l'exposition des participants de leur activité professionnelle. Les deux participants à une APP interviewés dans le cadre de cet article l'expliquent très bien :

« Et là, ça nous pousse à nous dévoiler, parce que quand on présente une situation, on ne va pas simplement présenter l'élève, la situation, mais on va aussi parler de nous, de comment on voit la situation, de ce qu'on a fait, de ce qu'on pense faire. Donc quelque part, c'est une manière de se dévoiler et c'est vrai que déjà ce n'est pas facile mais c'est super bénéfique parce qu'après, c'est comme tu dis, du moment qu'on l'a fait, on a de l'aide, d'autres éclairages, venant d'autres personnes qui sont là pour nous aider, pas pour nous juger, pas pour dire « Ce que tu as fait, ce que tu fais, c'est n'importe quoi », mais au contraire pour essayer de nous rendre attentif. C'est gratifiant, et même des fois, pas nous féliciter, ce n'est pas le bon terme, mais dire « J'aurais fait comme toi », ou « Tu as fait ce qu'il fallait » ou « Tu ne peux pas aller plus loin, il faut le reconnaître » car il y a des situations dans lesquelles on peut avancer un peu et d'autres où on ne peut pas aller plus loin. »

« Le regard de tous les autres, ça donne tellement de possibilités à ton histoire, tu as tellement d'autres regards, t'as plein de pistes que tu n'avais pas forcément pensées. »

Cependant, les apports concernant la coopération sont issus de recherches réalisées dans le cadre scolaire ou de la formation d'adultes, en particulier dans le contexte universitaire ; les apports d'Edmondson quant à eux sont inscrits dans l'apprentissage d'équipe de travail en organisation. L'APP n'est ni un dispositif de formation traditionnelle puisqu'il ne s'agit pas de transmettre un savoir disciplinaire (Cifali, 2014), ni un processus d'apprentissage d'une équipe de travail, puisque la finalité du groupe est avant tout formative et non productive, – qu'il s'agisse d'un produit ou d'une prestation (Robo, 2002). Bien que ces deux apports théoriques ne soient pas complètement développés pour l'APP, j'ai fait le pari qu'ils restaient néanmoins pertinents pour étudier ce contexte. Je me suis donc intéressée à la manière dont ces éléments s'incarnent dans une démarche d'APP regroupant des pairs et analysant collectivement des situations professionnelles complexes selon un modèle proche de celui développé par Thiébaud (2001). Le contexte de récolte de données est présenté ci-après.

### 3. Contexte de récolte de données

Les données qui seront présentées ci-après sont issues d'un entretien, au cours duquel l'auteur a rencontré ensemble deux médiateurs scolaires vaudois. Les médiateurs scolaires de ce canton ont le devoir de participer à une démarche d'analyse de pratiques professionnelles afin de pouvoir assumer leur fonction. Dans ce cadre-là, et dans un groupe en particulier, l'APP consiste en des séances d'une heure et demie organisées de manière régulière tout au long de l'année scolaire, au cours desquelles les médiateurs partagent des situations complexes et problématiques de leur activité. Le groupe participe à la réflexion et soutient le médiateur exposant sa situation dans la problématisation de celle-ci et dans les difficultés vécues.

Les deux médiateurs interviewés participent depuis plusieurs années à cette démarche ; cette expérience les a conduits à vivre deux séances d'APP animés par deux professionnels différents, offrant ainsi un contraste intéressant ; en effet, la deuxième expérience n'a pas été satisfaisante comme vous pourrez le constater en lisant les propos des personnes interviewées.

L'analyse qualitative thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) de cet entretien a permis de faire émerger quelques gestes jugés comme indispensables par les participants pour favoriser un climat propice à la prise de risque liée à cette démarche. Ces gestes ont été ensuite regroupés en 9 catégories ; chacune d'elles est présentée ci-dessous et illustrée par les propos des interviewés.

#### 3.1 Le non-jugement

Interviewé H : J'ai exposé un cas, c'était le cas du bouc émissaire, j'avais un élève qui était bouc émissaire, et en fait c'est la direction qui m'a mandatée, elle n'a pas laissé le choix aux

trois élèves, ils étaient le bouc émissaire plus deux protagonistes, obligés de venir en médiation chez moi. Et c'est vrai que le départ était biaisé, c'était pas un choix de leur part, on est d'accord? Ben là en l'occurrence, quand j'ai exposé mon cas, j'ai entendu du superviseur « *Ah mais non, la direction ne devrait pas...* », ce n'était pas la première situation où les directeurs demandent des choses et on entre dans des choses dans lesquelles on ne devrait pas rentrer, mais la situation elle est là, elle est telle quelle, on doit vivre avec et puis là, on ne se sent pas du tout entendu, reconnu, il nous dit « *Tu n'aurais pas dû, c'est biaisé* », et en fait j'ai juste expliqué ce que j'avais fait et je ne me suis pas du tout sentie entendue, épaulée. Du moment où quelqu'un est jugeant, après on n'a plus envie de s'exprimer. Non seulement on n'a plus envie de présenter une situation, mais en plus on n'a plus envie de donner son avis quand c'est quelqu'un d'autre qui présente. Et c'est vrai que lui dans sa synthèse, il a été un peu surpris ou pas déçu, mais du manque de gens qui amènent des situations. Il l'a dit qu'il trouvait surprenant qu'il n'y ait pas plus de gens qui amènent des situations, que les gens n'avaient pas amené de choses, mais ça va avec son attitude, je pense que beaucoup de gens se sont dit qu'ils n'allaient rien amener parce que s'ils amenaient quelque chose pour être jugé, ça ne sert pas à grand-chose.

Interviewé F : Et quand on fait une animation, il s'énerve parce qu'on n'a pas compris; c'est pas fait de façon bienveillante, on est repris comme des petits enfants.

### **3.2 La clarté du processus de réflexion**

Interviewé F : Les gens ne se retrouvaient pas forcément dans comment la réflexion était menée. On n'y comprend rien, c'est confus. On parlait tout à l'heure du cadre très structuré du superviseur précédent où là on savait où on allait, c'était rassurant.

### **3.3 L'attention portée aux participants et au groupe (disponibilité, patience, prise en compte des ressentis)**

Interviewé F : A aucun moment par exemple il a pu demander à quelqu'un comment il se sentait après une supervision.

Interviewé H : Poser la question aussi tout simplement, est-ce que t'arrives à repartir avec ce que tu as entendu, donc est-ce que tu as... pas la solution, parce que la solution, on repart jamais avec la solution toute prête, mais est-ce que ce que tes pairs t'ont amené, est-ce que ça te permet d'aller de l'avant, il ne l'a jamais demandé... C'est de l'intérêt pour la personne, c'est prendre soin de la personne...

Interviewé F : Et valoriser le groupe, parce que du coup, notre discussion a fait qu'on a tous abouti à quelque chose. Il arrive à telle heure et puis quand c'est fini, il faut partir. Qu'on ait fini ou pas...

Interviewé H : Et lui il partait de toute façon, tout de suite, il n'y avait pas possibilité de...

Interviewé F : On ne pouvait pas discuter, si tu avais un truc, d'aller poser une question, voilà, non, c'était 17h30, point. Et puis moi je ne me sens pas respectée dans le sens où c'est l'heure, ben que tu sois bien ou pas bien, c'est l'heure, je pars. Ça, ça me dérangeait profondément. Il ne vérifiait pas, il ne prenait pas soin à la fin de savoir comment on allait, déjà, il y a ça, ben en plus, c'est important pour lui parce que c'est l'heure, toi tu n'es pas important.

Interviewé H : Il y avait une ouverture d'esprit bêtement que le premier superviseur avait et que ce deuxième n'a pas du tout. On sentait que la porte était ouverte, que la discussion était possible, à tout moment, et avec ce deuxième, pas du tout.

### 3.4 La clarté d'un cadre co-construit de la démarche dès le départ

Interviewé H : Dans le bilan il a dit que le groupe était trop grand. On est une petite quinzaine, donc lui conçoit la supervision à 6/7 maximum. Ce qu'il a dit, c'est que sur l'année, tout le monde n'avait pas réussi à présenter une situation et que si on faisait de la supervision, c'était pour pouvoir au minimum une fois sur l'année amener une situation.

Interviewer : Ces éléments-là, ont-ils été discutés en début d'année ? Le contrat était-il clair ?

Interviewé H : Non, pas du tout ! Ça n'a pas du tout été discuté, à aucun moment il ne l'a évoqué, la première fois qu'on s'est vus « *Je trouve que le groupe est trop grand, est-ce qu'on pourrait le scinder* ». Comme la durée des séances. On faisait toujours une heure et demie et pour lui c'était trop court, le temps ne lui convenait pas. Mais ça, ça avait été discuté et nous on avait dit qu'on préférait une heure et demie et se voir plus souvent, il n'avait rien dit, ça n'avait pas été négocié, il n'a pas dit « *Moi je préfère deux heures parce que ci et ça* », ça n'a pas été négocié. Et la dernière chose qu'il a dite dans le bilan, c'est le lieu, ça ne lui allait pas du tout de changer d'endroit tous les jours, à toutes les supervisions, il préférait avoir un endroit neutre, le même endroit neutre dans lequel on se verrait tout le temps. Ce qu'il entendait par neutre, c'est en dehors de l'école.

Interviewé F : Surtout qu'en début d'année, on a fixé les dates, la durée, les lieux et il n'y a pas eu de réaction, d'ouverture de discussion. A aucun moment il n'a dit « *Ça ne me convient pas, moi j'aimerais travailler comme ça, qu'est-ce que vous en pensez ?* »

### 3.5 La régulation, avec le groupe, des processus collectifs et de la démarche

Interviewé F : Donc là, ça a juste refroidi un tout petit peu le... Je me sentais coupable parce que j'étais allée aux toilettes et que je n'avais pas demandé, et là du coup, heureusement que quelqu'un, ben Elisabeth<sup>3</sup>, a très bien réagi.

---

<sup>3</sup> Prénom fictif

Interviewer : Qu'a fait cette personne ?

Interviewé H : Alors, elle a dit « *Mais qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui ne va pas ? On n'est pas des enfants* », je crois qu'elle lui a dit...

Interviewé F : Et même « *Tu vas nous parler sur un autre ton* ».

Interviewé H : Oui, et « *S'il y a quelque chose qui ne va pas, il faut qu'on en parle* », mais elle s'est adressée directement à lui, pas au groupe. Et là il est passé à autre chose, sans relever, et on a fini la présentation ou l'animation en cours et c'est à la fin que lui est revenu là-dessus, en s'excusant, mais il n'a pas ouvert la discussion.

Interviewer : Quand tu dis qu'il n'a pas ouvert la discussion, tu t'attendais...

Interviewé H : A ce qu'on en parle !

Interviewer : Pourquoi c'est important d'en parler ?

Interviewé H : Parce qu'on a tous senti qu'il y avait un malaise, qu'il n'était pas à l'aise avec notre groupe et que notre attitude, je pense, ou notre manière de travailler, ou de ne pas travailler, ou de rentrer dans ses activités ou pas, le dérangent, et j'aurais bien voulu qu'il le verbalise plutôt qu'en s'énermant, qu'il en parle.

Interviewé F : Non puis moi je trouve que ce qui est fou, c'est que dans un groupe de supervision, quand il y a un problème, au sein du groupe, on en parle, on ne cache pas la merde au chat comme on dit.

Interviewer : Ce serait un facteur important de pouvoir parler des problèmes qu'il y a dans la relation entre le groupe et le superviseur ?

Interviewé F : Ben oui ! Quand on a eu un problème avec notre premier superviseur, avec une fois un collègue, ben on en a parlé, on a mis les choses à plat. Et là c'est avec le superviseur, je trouve vraiment important qu'on en parle, et lui il passe comme ça, et en plus c'était un peu de notre faute, il renvoyait la patate chaude à Elisabeth en lui disant « *Qu'est-ce que tu aimerais dire ?* »

Interviewé F : A un moment on a dit ce qu'on aimait, ce qu'on n'aimait pas, et puis, ça n'a pas été pris en compte. Alors c'est vrai qu'on aurait peut-être dû, au niveau du groupe, se positionner et réagir, mais on a laissé continuer.

### 3.6 L'authenticité de l'animateur

Interviewé H : Simplement, ce que je trouve dommage c'est qu'il n'a pas été sincère, à aucun moment. Quelque part, c'est peut-être aussi ce qui explique qu'il n'y a pas eu de réactions avant, c'est que pour lui non plus ce n'était pas facile, d'arriver dans un groupe qui existe déjà depuis quelques années, qui a ses habitudes, qui se connaît, il y a des affinités dans le groupe... Pour lui ce n'était pas facile à la base !



Interviewé F : Ben encore une fois, moi je lui ai demandé s'il s'était senti accueilli, comment il s'était senti durant l'année, et il n'a pas répondu. Il n'y a pas eu de réponse claire, il n'a pas été capable de dire. Je ne me souviens même pas de sa réponse, donc c'était une non-réponse, comme souvent.

### 3.7 Une connaissance de l'activité du groupe cible

Interviewé H : Et même des fois, ce qu'il pensait, c'était hors réalité, par rapport à notre vécu, notre quotidien d'enseignant, de médiateur...

Interviewer : Parce que quand tu me disais tout à l'heure, il intervient, il me dit que je n'aurais pas dû accepter cette situation parce qu'elle était biaisée, donc finalement il se positionne ?

Interviewé F : Oui, mais hors réalité ! Hors contexte !

Interviewer : Hors connaissance de ce qu'est le job de médiateur...

Interviewé H : De ce qui se passe concrètement dans la pratique.

### 3.8 L'organisation de la séance du jour

Interviewé F : Et même, je repense à un truc, dans le choix du sujet. Là aussi, avec l'autre animateur, on exposait, tout était ouvert, il notait deux/trois éléments, et après que toutes les situations soient notées, on décidait desquelles on traitait.

Interviewé H : Alors que là c'était une situation, à la limite, c'est le premier qui lève la main qui présente.

### 3.9 La focale sur les besoins du groupe et moins sur l'outil de travail

Interviewé H : Et même des fois on n'avait pas assez de temps pour poser les questions, éclaircir la situation, parce qu'il voulait amener son outil et il ne fallait pas qu'on empiète sur son outil.

Interviewer : Il ne vérifiait pas quelle était ta demande par rapport à la situation ?

Interviewé H : Au début. Mais il l'oublie, elle n'est pas notée, elle n'est nulle part.

## 4. Discussion

Dans la construction d'un climat socio-affectif favorisant l'apprentissage, il semble qu'un parallèle entre les caractéristiques du leader *coaching-oriented* d'Edmondson et al. (2001) et les caractéristiques de l'animateur d'une APP est envisageable :

| <i>Leader coaching-oriented</i>  | Catégories issues de l'analyse de l'interview   |
|--|---|
| Accessibilité : disponibilité, encouragement, soutien, ouverture, non-jugement.        | Non-jugement.<br>Attention portée aux participants et au groupe (disponibilité, patience, prise en compte des ressentis). |
| Modèle de faillibilité : tolérance à l'erreur, évite toute sanction.                   | Authenticité de l'animateur.  |
| Prise en compte du groupe : recherche de feedback et d'information en cas de problème. | Régulation, avec le groupe, des processus collectifs et de la démarche (partiellement).                                   |

Cependant, cinq autres niveaux viennent enrichir le modèle d'Edmondson et al. (2001); il s'agit de :

- La clarté du cadre de la démarche co-construit dès le départ.
- La clarté du processus de réflexion.
- L'organisation de la séance du jour.
- La focale sur les besoins du groupe et moins sur l'outil de travail.
- Une connaissance de l'activité du groupe cible (ici le médiateur scolaire).

La création d'un climat propice aux apprentissages ne relève donc pas uniquement de l'attitude de l'animateur comme semblait le supposer le modèle d'Edmondson et al. (2001), il s'agit également d'un travail de structuration (cadre, processus, organisation). Mais ce qui interpelle le plus dans les propos de ces deux participants interviewés, c'est la nécessité que ces niveaux soient co-construits entre l'animateur et le groupe ; l'animateur serait donc au service du groupe.

Ces divers éléments émergeant de l'entretien font penser au travail de l'accompagnateur. Dans l'accompagnement, l'accompagnateur est « au service de l'autre » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 49), « servir veut dire ici participer à un projet » (Vial, Mamy-Rahaga, Tellini, 2013, p. 27). « Le but appartient à l'accompagné » (Vial & Caparros-Mencacci, 2007, p. 49), « c'est l'accompagné qui décide où l'on va [...] L'accompagnateur ne conduit pas quelque part, il est avec : il travaille ici et maintenant » (Vial, Mamy-Rahaga, Tellini, 2013, p. 29). Pour cela, il porte toute son attention à l'accompagné (une personne ou un groupe) : « L'accompagnateur transmet le sentiment que l'accompagné a été compris, entendu dans ce qu'il vit et ce qu'il dit. L'accompagnateur est soucieux de ne pas engager l'autre dans une course effrénée au dépassement de soi. Il ne l'instrumentalise pas. Il évalue au fur et à mesure des entretiens comment ce client s'empare de possibles entretiens, en choisit certains et les explore » (op. cit. p. 69). Le chemin se construit donc en marchant; ceci implique de nombreuses régulations entre l'accompagnateur et l'accompagné, autant au niveau de leur relation qu'au niveau du cadre négocié au départ.

## 5. Conclusion

L'APP est un espace d'apprentissage en groupe ; la diversité des opinions des membres du groupe peut être la source de conflits sociocognitifs. Pour que ceux-ci favorisent un progrès cognitif, il importe que leur régulation soit centrée sur la tâche et non sur la comparaison sociale ; le climat socio-affectif est alors un facteur important dans la manière de réguler les conflits sociocognitifs et l'animateur de l'APP a un rôle à jouer dans la création de ce climat. L'entretien réalisé auprès de deux participants à une APP a mis en évidence 9 catégories de gestes de l'animateur dans la création d'un climat socio-affectif suffisamment sécurisant pour la mise en réflexion de pratiques professionnelles ; certains de ces gestes relèvent, comme dans le modèle d'Edmondson et al. (2001) d'attitudes (non-jugement, attention portée aux participants, authenticité). D'autres sont des compétences de structuration (cadre, organisation, processus). Cependant, ce qui ressort de cet entretien, c'est l'attention que l'animateur devrait porter sur les participants et sur sa capacité à réguler et co-construire la démarche avec ceux-ci. Ce dernier geste en particulier, mais aussi les autres, relèvent de l'accompagnement tel que défini par Vial et al. (2007, 2013).

## Références bibliographiques

Bourgeois, E. & Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. In P. Carré et P. Caspar (Eds), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 291–308), Paris : Dunod.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105–125.

Cifali, M. (2014). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp 20–27.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=1014>.

Deutsch, M. (2003). Cooperation and conflict. A personal perspective on the history of the social psychological study of conflict resolution. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith, *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 9–44). England : Wiley.

Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

Edmondson, A. C., Bohmer, R. M. & Pisano, G. P. (2001). Speeding up Team Learning. *Harvard Business Review*, 46, 125–132.

Edmondson, A. C. (2003). Managing the Risk of Learning : Psychological Safety in Work Teams. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Ed.), *International Handbook of*

*Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 255–275). Chichester : John Wiley & sons Ltd.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009b). An Educational Psychology Success Story : Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009b). Energizing Learning : The instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37–51.

Mornata, C. & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? In E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Apprendre au travail* (pp. 53–67). Paris : PUF.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles. Un dispositif de formation accompagnante, *Vie pédagogique*, 122 (avec errata dans le N° 123)

Sommet, N., Darnon, C., Mugny, G., Quiazade, A., Pulfrey, C., Dompnier, B. & Butera, F. (2014). Performance goals in conflictual social interactions : Towards the distinction between two modes of relational conflict regulation. *British Journal of Social Psychology*, 53, 134–153.

Thiébaud, M. (2001). Groupe d'analyse de pratiques professionnelles. Présentation résumée. <http://www.formation.ch/wp-content/uploads/thiebaud-groupe-analyse-de-pratiques-presentation-resumee.pdf>.

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.

Vial, M. Mamy-Rahaga, A. & Tellini, A. (2013). *Accompagnateur en RH. Les quatre dimensions de l'accompagnement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.