

## Intelligence collective et construction collective de sens dans l'APP

**Frédérique Rebetez**

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud & Krisis–consulting, Suisse

[frederique.rebetez@hepl.ch](mailto:frederique.rebetez@hepl.ch)

### *Résumé*

Alors que l'intelligence collective pourrait être considérée comme un mythe, des participants à une analyse de pratiques professionnelles (APP) relèvent l'important potentiel du groupe que certains d'entre eux appellent « l'intelligence collective ». Sur la base d'enregistrements de séances d'APP, nous avons cherché à déplier la manière dont les contributions apportées par les participants durant l'étape de l'analyse évoluent. Nous faisons l'hypothèse que ce qui est appelé intelligence collective est un processus de construction collective de sens dans lequel les membres du groupe produisent plusieurs thèmes d'analyse, les approfondissent et font des liens entre eux. Pour ce faire, il semble qu'un processus structurant et partagé par tous facilite cette construction de même que la présence d'un climat de sécurité psychologique.

### *Mots-clés*

intelligence collective, *sensemaking*, contributions thématiques, apprentissage collectif, émergence

### *Catégorie d'article*

Travail de recherche

### *Référencement*

Rebetez, F. (2018). Intelligence collective et construction collective de sens dans l'APP. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 13, pp. 39–50. <http://www.analysedepratique.org/?p=3044>.

*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.*

« *C'est de l'intelligence collective !* » exprime une participante dans le bilan à la fin d'une séance d'analyse de pratiques professionnelles (APP). Qu'en est-il de cette intelligence collective ? Comment s'opère-t-elle dans l'APP ? Nous allons approfondir ces questions en analysant les enregistrements de deux séances d'APP conduites dans une institution spécialisée et en étayant notre propos sur un cadrage théorique.

L'intelligence collective est une notion controversée (Dortier, 2006). Et pourtant, le collectif, pour autant que certaines conditions soient réunies, peut offrir un potentiel qui dépasse la simple somme des individus. Il n'y a qu'à écouter les membres de certains groupes qui mettent en avant que le fait d'être à plusieurs rend plus intelligent, plus fort, etc. Avant d'entrer dans les données empiriques, nous allons tout d'abord décrire ce que dit la littérature à propos de cette notion.

## 1. L'intelligence collective

La quantité des écrits portant directement sur la notion d'intelligence collective que nous avons rassemblés dans la perspective de cet article reste finalement assez circonscrite et encore plus maigre quand il s'agit de parler d'intelligence collective dans l'analyse de pratiques professionnelles.

La revue des définitions concernant l'intelligence collective faite par Zaïbet Greselle (2007) a alimenté notre base de données. Sans traiter particulièrement ces données, nous relevons que la notion d'intelligence collective est systématiquement rattachée à :

- une capacité de coordination des ressources (informations, tâches) ou de coopération entre les membres du groupe (Dortier, 2006 ; Rabasse, 1997).
- une « *dynamique apprenante* » (Lavoué, 2014, p. 129) ; l'intelligence collective est issue d'un processus d'apprentissage (Zaïbet Greselle, 2007 ; Lafaye & Berger-Douce, 2014).
- un phénomène d'émergence ; le résultat de l'intelligence collective est une « valeur ajoutée » (Lafaye & Berger-Douce, 2014, reprenant les propos de Lévy, 2003) comme la résolution d'un problème complexe, la création d'un nouveau produit, l'efficacité d'une équipe, etc. Zaïbet Greselle (2007, p. 43) résume cela par « *la somme des intelligences individuelles des membres d'une équipe plus leur relation. Ainsi ce qui distingue une intelligence collective d'un simple travail collectif, c'est ce dépassement dû à la relation entre les membres du collectif* ». L'émergence est bien plus que la combinaison ou l'addition, c'est une transformation.

Les trois aspects qui participent de la définition de l'intelligence collective (IC) mentionnés ci-dessus se retrouvent de manière très synthétique dans la définition que Dortier (2006) propose : « *L'IC repose sur un principe simple. La coopération d'entités multiples aboutit à la*

*formation d'une intelligence supérieure par une sorte d'alchimie naturelle – appelée émergence ».*

Malgré ces quelques éléments conceptuels, l'intelligence collective resterait, toujours selon Dortier (2006), une dimension difficile à saisir ; il va jusqu'à parler de mythe. En effet, malgré les nombreux champs de recherche adjacents à cette notion, les variables opérationnelles ne sont pas encore clairement identifiées. Parmi ceux-ci, Dortier (2006) relève le *knowledge management*, les SMA (système multiagents), l'apprentissage organisationnel, les communautés de pratique, les cognitions situées, le *computer supported cooperative work* (CSCW). Nous ajouterons également les travaux sur la compétence collective (Wittorski, 2000), le *team learning* (Rebetez, 2016), les modèles mentaux partagés (Van den Bossche, Gijssels, Segers, Woltjer & Kirschner, 2011) et le champ qui se consacre aux phénomènes d'émergence dans les collectifs (Waller, Richard, Brousselle, Chiocho & Beaudet, 2016).

Zaïbet Greselle (2007) abonde dans ce sens puisque selon elle, l'IC n'est mesurable que dans des phénomènes connexes : « *Etant donné que l'intelligence collective est une connaissance intangible non mesurable quantitativement, il faut donc définir des moyens de mesure qualitatifs : tels que l'ambiance dans le collectif, le climat social, l'échange, etc., donc repérer la présence des composantes de l'intelligence collective en vérifiant des phénomènes qui prouvent son existence* » (p. 52).

Alors que ce concept semble rester énigmatique d'un point de vue scientifique, les participants expriment régulièrement, durant les analyses de pratiques professionnelles que nous avons animées depuis une quinzaine d'années, la présence d'une intelligence collective qui émerge dans le groupe. Ainsi pour certaines personnes, le collectif d'une APP est source d'un potentiel particulier. Mais alors, qu'est-ce que cette intelligence collective dans un groupe d'APP ? Qu'est-ce qu'une valeur ajoutée en APP ? Est-ce une capacité du groupe à produire des analyses plus approfondies ? A proposer des angles d'analyse différents ? Une ambiance de travail particulière ? Nous savons également que dans une APP, les apprentissages réalisés par les uns ne sont pas forcément identiques à ceux réalisés par les autres ; dans cette même logique, la perception du climat ou de la qualité des échanges est également différente d'un participant à un autre. Ces éléments interrogent la dimension partagée ou non des phénomènes d'IC.

Compte tenu de ces différentes interrogations et des apports issus de la littérature, il nous semble nécessaire d'approfondir la question de l'IC dans l'APP. Nous suivons les recommandations de Zaïbet Greselle en s'y intéressant de façon qualitative, en explorant la dimension processuelle en particulier. L'IC est un *processus* d'apprentissage impliquant d'aller au-delà de la *juxtaposition* ou de la *combinaison* des intelligences individuelles nous disent les auteurs consultés. Ainsi, nous pensons que ces phénomènes devraient être visibles dans les contributions des participants durant l'APP et la façon dont elles évoluent.

Notre récente recherche sur le processus d'apprentissage au sein d'équipes de travail en organisation (Rebetez, 2016) a permis d'identifier différentes catégories d'interactions (partage, transmission, co-construction, controverse). Elle nous a également conduit à soulever la question du processus : comment les contributions (connaissances, informations, etc.) apportées dans un groupe évoluent-elles au fil des échanges au sein du collectif ?

Ainsi dans le présent article, nous nous sommes intéressé à la façon dont les contributions des participants évoluent durant une APP. Pour aller plus loin dans cette question, nous commencerons tout d'abord par définir ce que nous entendons par APP (chapitre 2). Ensuite, dans la troisième partie, nous présenterons le contexte de prise de données et la méthodologie de recherche. Les résultats feront l'objet du chapitre 4. Nous les discuterons dans le point suivant. La sixième partie regroupera quelques autres éléments issus de notre recherche. La conclusion viendra clore cet article.

## 2. Notre conception de l'analyse de pratiques professionnelles

Comme nous l'avons défini à diverses reprises (Rebetez, 2014, 2017), l'APP est un processus par lequel un groupe accompagne un individu exposant une situation professionnelle pour laquelle il souhaite interroger sa pratique professionnelle. Il s'agit d'un travail de problématisation en collectif. Le groupe est lui-même accompagné par un animateur qui endosse une posture d'accompagnement et non d'expertise ; il conduit un processus de travail permettant la problématisation et n'intervient sur le contenu que comme participant et non comme spécialiste référent du contenu ou des pratiques professionnelles (Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Vial, 2007). Il fait donc le pari que les ressources pour analyser la situation exposée sont dans le groupe et il crée les conditions pour qu'elles puissent être mobilisées. Pour ce faire, un processus composé de plusieurs étapes est utilisé :

1. Narration d'une situation professionnelle par un exposant et formulation de la demande de celui-ci par rapport à sa situation.
2. Formulation de questions de clarification posées par les participants.
3. Vérification auprès de l'exposant que sa demande est toujours maintenue ou si elle s'est déplacée à la suite des questions posées.
4. Analyse de la situation par la formulation d'hypothèses, de questions, d'échos de la part des participants en interaction avec l'exposant. Durant cette phase, il s'agit d'explorer par différents angles la situation et le rapport de l'exposant à celle-ci sans perdre de vue la demande initiale.
5. Retour par l'exposant sur les évolutions (ou non) et identification d'un éventuel besoin supplémentaire.
6. Étape supplémentaire en fonction du besoin (par ex. des pistes d'action).

7. Bilan de fin sur deux niveaux : 1) les apprentissages réalisés par l'exposant et par chacun des membres du groupe ; 2) le processus et la nécessité d'opérer d'éventuelles régulations

### 3. Contexte de la prise de données et précisions méthodologiques

Afin de rendre visible le processus d'apprentissage et en particulier l'évolution du contenu des échanges, nous avons analysé deux séances d'APP. Tout à fait par hasard, le commentaire « *C'est de l'intelligence collective !* » a été exprimé par une participante lors du bilan d'une des séances. Ces deux séances se sont déroulées dans une équipe éducative au sein d'une institution spécialisée. Le responsable nous a contactés car il souhaitait proposer à cette équipe ce qu'il nomme de la supervision dans son vocabulaire. Durant un premier entretien, il a porté à notre connaissance que l'équipe n'était pas complètement ouverte à une démarche de ce type. Elle avait précédemment terminé un cycle de supervision qui n'avait pas apporté de satisfaction ; ce discours sera confirmé par la suite par les membres de l'équipe. Après que nous ayons présenté notre manière de faire, il a été convenu que nous animerions deux séances avec le processus d'APP présenté ci-dessus et que l'équipe déciderait si elle souhaitait poursuivre ou non sous cette forme. Ces deux séances ont été enregistrées dans la perspective de cet article.

Il s'agit donc d'une étude de cas exploratoire. Dans ce type de méthodologie, il s'agit de produire, par la description détaillée du cas, une compréhension circonstanciée, singulière et contextualisée (Creswell, 2007). Pour ce faire, nous avons tout d'abord retranscrit les séances d'APP enregistrées, puis avons retracé l'évolution des contributions des participants. Nous allons présenter ci-après les résultats de ce travail.

### 4. Résultats

L'analyse a permis de mettre en évidence quatre aspects relatifs aux contributions apportées par les membres durant cette étape de l'analyse d'une situation :

- les contributions correspondent à des thèmes spécifiques qui sont clairement identifiables et circonscrits ; il y en a plusieurs par APP (dimension quantitative) ;
- chaque thème fait l'objet d'un approfondissement par le collectif (dimension qualitative du thème) ;
- les différents thèmes abordés durant l'analyse sont liés les uns aux autres et conduisent à un processus en cascade ; il est possible d'identifier comment un thème permet de déboucher sur le suivant ;
- des thèmes non liés *a priori* sont associés à un moment de l'échange.

Nous allons illustrer notre propos par un extrait issu d'une des deux séances. Ces phénomènes s'observent de façon identique dans les deux séances. Précisons d'abord que le groupe est composé de sept personnes. La situation analysée est exposée par deux professionnelles. Elle concerne une sortie avec un groupe de quatre enfants durant laquelle V., (un des enfants), a explosé et adopté des comportements très violents. Les professionnelles ont demandé au groupe de les aider à comprendre ce qui a favorisé ce comportement, dans le but, si possible, d'une meilleure anticipation et d'une réaction plus appropriée de leur part.

Le premier thème d'analyse proposé par l'un des participants concerne *l'occupation d'une place dans le bus* : « *la place devant, je sais pas ce que vous en pensez ?* ». En effet, il s'avère que les deux professionnelles qui encadrent ce groupe d'enfants ont décidé de placer un enfant, S., sur le siège du passager lors du trajet de retour dans l'idée de le récompenser de ses « *bons comportements* ».

Ce thème débouche sur quelques interactions, mais rapidement un autre thème, lié au premier, est amorcé : « *Mais en fait, mettre S. devant c'était pour le retour, juste ? Donc ils avaient peut-être pas envie de rentrer...* ».

On voit ici qu'un *lien s'opère entre le premier thème (la place dans le bus) et le deuxième (la non-envie)* en raison des détails de la situation, évoqués durant les échanges : le groupe est en train de parler du placement de S. sur le siège du passager pour le retour à l'institution et une personne associe l'idée de « retour à l'institution » avec une autre idée, celle de l'éventuelle absence de motivation à retourner à l'institution. Ce lien hypothétique est confirmé par les professionnelles concernées par la situation : « *D'ailleurs ils (les enfants) nous ont dit qu'ils n'avaient pas envie !* ».

Un autre participant prend ensuite la parole pour approfondir *ce thème de l'envie* en l'associant à une information précédemment transmise : « *Et on peut mettre ça en contraste avec le fait qu'il (V., l'enfant au comportement violent) n'a pas envie d'aller en vacances, vous en avez parlé tout à l'heure* ». Plusieurs personnes prennent alors la parole pour exprimer que les vacances représentent toujours un moment délicat pour les enfants de l'institution. Une personne rappelle aussi la situation spécifique de V. concernant les vacances (sa mère ne veut pas l'accueillir à la maison alors que son frère également placé dans cette institution peut rentrer durant les vacances). Puis un autre participant clarifie que cette situation a finalement évolué, mais tout le monde s'accorde à dire que V. devait être pris dans un conflit de loyauté et se sentir vulnérable.

Après ces quelques échanges d'approfondissement du thème de l'envie, un vide s'installe, comme si le thème était pour l'instant épuisé. Ainsi l'animatrice propose une relance : « *Y aurait-il d'autres hypothèses qui pourraient être faites pour expliquer ce qu'il s'est passé dans cette situation ?* ».

Un participant revient alors sur le *thème de la place dans le bus* pour l'approfondir : « *On a mis qu'il y avait des avantages mais on les a pas nommés* ». Précisons ici que le « *On a mis* » renvoie au fait que l'animatrice note systématiquement toutes les idées qui émergent sur un tableau de conférence placé devant le groupe ; il semble que les participants prennent appui sur ces écrits pour amorcer un approfondissement *du thème la place dans le bus*.

Différentes propositions sont faites pour nommer les avantages et approfondir ce thème, comme le besoin de s'écarter du groupe, les maux de voyage, « *le droit de décider pour les autres* » (en lien avec la musique et son volume). L'évocation de ces privilèges relatifs à la place dans le bus amène une participante à proposer l'approfondissement de *ce thème de la place* en y associant (effet cascade) *un nouveau thème, celui de l'injustice pour V.* de ne pas être choisi pour occuper le siège du passager :

Participant 1 : « *Je me demande si le noyau solide de la classe ce n'est pas N. et V. ; S. n'est pas beaucoup là, ni C. Alors quand tu mets S. devant dans le bus, V. trouverait ça injuste ?* ».

Exposante 1 : « *On aurait dû dire ?* ».

Participant 2 : « *On n'est pas dans le rationnel là* ».

Exposante 1 : « *C'est vrai qu'on lui dit souvent qu'il est le grand de la classe, il est valorisé* ».

Participant 1 : « *C'est l'ancien, il était déjà présent l'année passée* ».

Exposante 2 : « *Oui, aussi le plus grand en taille* ».

Participant 2 : « *Vous auriez fait comment si toute le monde avait eu un comportement irréprochable ?* ».

Exposante 1 : « *On n'avait pas dit la règle...* ».

Un vide s'installe, le thème semble à nouveau épuisé, et l'animatrice relance : « *D'autres angles d'analyse ?* ». L'exposante 2 enchaîne avec une nouvelle hypothèse : « *Il (V.) s'est peut-être pas rendu compte qu'il a transgressé des règles, lui dans sa tête, il est aussi exemplaire que S.* ».

Nous relevons ci-dessus que *le thème de l'injustice* a abouti à un commentaire de l'exposante 2 à propos des règles ; *les règles deviennent alors le thème suivant*. C'est un effet en cascade où un thème (l'injustice ici) débouche sur un autre (les règles).

A partir de cette nouvelle hypothèse, l'exposante va se remémorer et décrire une situation conflictuelle qui s'est déroulée durant la sortie : C. a bousculé par inadvertance S., qui s'est alors emporté en utilisant un vocabulaire très vulgaire. L'hypothèse formulée par l'exposante est que V., qui a assisté à cette situation, pourrait alors ne pas comprendre pourquoi les

professionnelles mettent S. sur le siège du passager pour valoriser son « bon » comportement durant la sortie.

Cette nouvelle information débouche ensuite, par un effet en cascade, sur *un nouveau thème, celui de l'explicitation des attentes des professionnels durant une sortie et la subjectivité* dans ce que l'un appellera la « mesure des comportements » tout en l'associant à *un thème précédemment évoqué (les vacances)* : « Pour V. la veille des vacances c'est bourré d'angoisses et c'est pas les mêmes enjeux que pour un autre, c'est vite fait de pas le voir, d'objectiver le comportement des élèves en mettant des indices de comparaison. Vous vouliez valoriser S. mais pas dévaloriser V. » Plusieurs manifestent leur accord avec cette idée.

Ce thème des vacances, déjà évoqué ultérieurement dans cette phase, va alors faire l'objet de plusieurs interactions visant son approfondissement :

« Et par rapport à ses angoisses c'est déjà énorme pour lui de faire tous ces efforts pour respecter au mieux les règles », une autre ajoute : « C'était une réelle injustice ! ». L'exposante explique ensuite qu'en reparlant de cette situation avec V. le lendemain, il lui aurait donné comme explication : « C'est à cause des vacances ! ».

Une nouvelle association va alors apparaître *entre deux thèmes : celui des vacances et celui des sorties*. Compte tenu des angoisses des enfants en raison des vacances et de la plus grande vulnérabilité des adultes à la veille des vacances, les professionnels se demandent si les sorties à ce moment-là sont une bonne idée. Plusieurs personnes prennent la parole pour témoigner de certaines expériences précédentes.

A la fin de l'approfondissement de cette nouvelle association, les interactions diminuent. L'animatrice s'adresse aux deux exposantes pour leur demander où elles en sont par rapport à cette situation et si les demandes posées au départ sont toujours d'actualité (étape 5 du processus). Une des demandes ne semble plus d'actualité, mais la deuxième reste pertinente ; elles souhaitent alors des pistes d'action à ce sujet (étape 6). L'animatrice propose de faire un tour de table pour y répondre. Durant celui-ci, de nombreux liens entre les différents thèmes sont repris, ouvrant de nouvelles perspectives d'approfondissement. Afin de respecter le processus proposé et compte tenu du temps disponible, l'animatrice propose de lister les thèmes mais d'éviter d'entrer dans la réflexion à ce moment-là. Le tour de table terminé, un bilan est réalisé.

## 5. Discussions de nos résultats

Ce cas décrit le déroulement d'une réflexion collective. Nous avons montré que des thèmes sont clairement identifiables dans le déroulement et génèrent systématiquement une série d'interactions permettant de l'approfondir. Nous avons également montré l'effet en cascade des thèmes : chaque nouveau thème proposé ne l'est pas au hasard, il est toujours en lien



avec une information précédemment exprimée, qui est réutilisée sous un angle un peu différent permettant d'enrichir l'analyse de façon nouvelle. Cette nouveauté n'est pas issue de la contribution d'un participant mais d'une association nouvelle, émergeant à partir d'informations dont certaines préexistaient déjà dans les échanges. Nous faisons l'hypothèse que ce processus pourrait être ce que les participants vivent comme une intelligence collective. La valeur ajoutée réside dans la capacité des participants d'associer des informations exprimées par les uns et les autres dans le but d'élargir, d'approfondir, d'affiner l'analyse de la situation de façon nouvelle. Ces associations enrichissent considérablement l'analyse. Dans son bilan, l'exposante exprime quelque chose qui va dans ce sens : « *On a une vision différente de la situation, on aurait passé à côté de plein de choses, ça m'a éclairée sur des choses auxquelles j'avais pas pensé* ».

Cette idée qui émerge de notre étude de cas fait particulièrement écho aux apports de Weick (Vidaillet, 2003) et ce qu'il appelle *sensemaking*, la construction collective du sens. Pour ce chercheur, la construction de sens, individuelle ou collective, d'une situation ou d'un contexte, « *se développe par l'établissement d'une relation (c'est pareil, différent, similaire, une cause, conséquence de ...) entre des éléments, des indices tirés du contexte ou de la situation actuels, et d'un cadre plus général, abstrait, développé au fil des expériences passées* » (Allard-Poesi, p. 104). Ainsi l'individu va extraire des éléments d'une situation (indices), en regard de son activité professionnelle (cadre, expériences passées) et les relier au sein d'une représentation afin de donner du sens. Dans notre étude de cas, l'association de thèmes particulièrement significatifs dans leur activité professionnelle et permettant d'expliquer la situation correspond à ce processus. Par exemple, lorsqu'une participante va associer *le thème de la place dans le bus* avec celui de *l'angoisse des vacances* ou celui de *de ne pas avoir été choisi pour occuper cette place* (thèmes significatifs pour ces professionnels), la réaction de l'exposante nous montre qu'il s'agit d'idées nouvelles tout à fait pertinentes et qui donnent du sens aux comportements de l'élève.

Le processus que nous venons d'illustrer va bien au-delà de la mise en lien d'indices, il crée du lien dans le groupe. Par ce processus qui consiste à partager dans le groupe la mise en relation d'indices tirés de la situation, *l'équivocité* perçue de la situation va se réduire progressivement et permettre l'émergence de *significations équivalentes*. L'équivocité correspond à une situation dont la cause peut avoir plusieurs interprétations possibles et pour laquelle il n'est pas envisageable de décider quelle cause est plus déterminante que les autres. Dans la situation, plusieurs causes peuvent expliquer les comportements violents de l'élève. Par les interactions et le partage de ces mises en lien, des représentations partagées peuvent se créer, ce que Weick appelle des significations équivalentes, et ainsi réduire l'équivocité. Ce processus permet aux membres du groupe de « *s'accorder, au moins temporairement, sur des interprétations équivalentes de la situation* » (Allard-Poesi, 2003, p. 100) et ainsi de créer une structure collective stable et liante. Les associations proposées tout au long de l'analyse correspondent à des interprétations équivalentes qui émergent des échanges.

Nous pensons que l'intelligence collective est une façon de nommer la construction collective de sens ou *sensemaking*, à la fois dans sa dimension émergente et donc nouvelle, dans la réduction d'équivocité au service de l'élaboration de représentations partagées ainsi que dans le lien et la stabilité entre les membres du groupe qui émergent de cette élaboration. Exprimé ainsi, l'IC pourrait correspondre à une pièce à deux faces : à la fois la dimension cognitive (nouvelle représentation partagée) et la dimension socio-affective (lien et stabilité).

Nous avons cherché à déplier, dans un cas précis et dans une logique de théorisation ancrée, la manière dont évoluent les contributions des participants durant la phase d'analyse d'une APP. Ce faisant, nous avons également repéré trois aspects qui pourraient correspondre à des conditions nécessaires pour un processus de *sensemaking* et que nous allons brièvement nommer.

- a) Tout d'abord, selon Weick, le processus de *sensemaking* implique des interactions entre l'ensemble des acteurs du groupe. Cette dimension a notamment été relevée dans un des bilans : « *Tout le monde s'est exprimé !* ».
- b) Ensuite, si l'on veut que ce processus soit apprenant, le climat socio-affectif doit relever d'un climat de sécurité psychologique (Edmondson, 1999). Dans le bilan des séances, plusieurs propos vont dans ce sens, comme celui-ci : « *Je suis à l'aise pour dire ce que j'avais à dire* ». Nous renvoyons les personnes désireuses d'approfondir cette dimension à un précédent article de cette même revue (Rebetez, 2014). D'autres aspects dans l'étude de cas présentée ici font écho aux indicateurs d'un climat de sécurité psychologique : le foisonnement des interactions, la qualité d'écoute, les témoignages de situations dans lesquelles les professionnels se sentent en difficulté.
- c) Finalement, nous pouvons relever un autre élément mis en valeur par les participants, celui d'un processus structuré qui permet, selon eux, de « *savoir où on va* », qui « *cadre* », « *canalise* » et favorise une réflexion « *hyper enrichissante* », « *contrairement à d'autres supervisions où on avait l'impression de brasser de l'air* ». Un participant fera même un commentaire humoristique, disant qu'il compte afficher le processus d'APP proposé dans son bureau. Dans une recherche que nous avons menée antérieurement (Rebetez, 2014), les interviewés avaient également relevé l'importance de la clarté du processus de réflexion d'une APP. Une récente recherche qualitative sur l'apprentissage collectif (Tremblay & al., 2017), bien que se déroulant dans une équipe de travail, va dans ce sens. Les chercheurs ont mis en évidence qu'une représentation partagée du processus d'apprentissage était nécessaire pour permettre au collectif d'apprendre. Autrement dit, quand les membres du groupe ont une représentation partagée des étapes du processus d'APP, l'apprentissage collectif est possible.

## 6. Conclusions

Alors que l'intelligence collective pourrait être considérée comme un mythe (Dortier, 2006), des participants à une APP relèvent l'important potentiel du groupe que certains d'entre eux appellent « l'intelligence collective ». Compte tenu du fait que celle-ci implique des interactions dans le groupe, nous nous sommes intéressés à la façon dont les contributions des participants évoluent dans les échanges. Ainsi nous avons analysé deux séances d'APP pour mettre en évidence la présence de thèmes clairement identifiables et circonscrits, approfondis collectivement, emboîtés en cascade ou associés ultérieurement au gré des informations apportées dans l'échange.

De notre point de vue, ce processus relèverait d'une production collective de sens, ou *sensemaking*, concept développé par Weick. Dans un tel processus, l'échange permet de passer d'une représentation équivoque, à savoir une situation pour laquelle il est difficile de donner du sens, à une interprétation équivalente ou à des représentations partagées qui produisent du sens. Celles-ci émergent des échanges et créent du liant et une stabilité dans le groupe. Nous pensons que cette plus-value à deux faces, à la fois cognitive et socio-affective, pourrait être associée à l'intelligence collective. Néanmoins, notre interprétation des résultats repose sur notre inférence et il s'agirait de toute évidence de valider cette hypothèse auprès du groupe concerné. Il s'agirait également de questionner si la perception d'intelligence collective de la participante a été partagée au sein du groupe et à quoi elle fait référence lorsqu'elle utilise cette formule. Nous nous demandons également si l'IC doit forcément être consciente et partagée pour qu'il y en ait.

## Références bibliographiques

- Allard-Poesi, F. (2003). Sens collectif et construction collective de sens. In B. Vidaillet (Eds), *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation* (pp. 91-112). Paris : Vuibert.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among five Approaches*. Thousand Oaks : Sage Publications Inc.
- Dortier, J. (2006). Le mythe de l'analyse collective. *Sciences Humaines*, 169(3), 20-20. <https:// Cairn.info/magazine-sciences-humaines-2006-3-page-20.htm>.
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Lafaye, C. & Berger-Douce, S. (2014). Contribuer à l'émergence d'une intelligence collective entrepreneuriale dans un projet collaboratif interorganisationnel. *Gestion* 1(39), 93-103.

- Lavoué, J. (2014). Pour une évaluation au service de l'intelligence collective. *Connexions* 1(101), 125-132.
- Rabasse, F. (1997). *Émergence de compétences collectives au regard des compétences individuelles dans un processus de transfert des innovations technologiques dans le domaine des technologies de l'information*. Thèse de Doctorat nouveau régime CNAM Paris.
- 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*, No 4, pp. 42-53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1383>.
- Rebetez, F. (2016). *Équipe de travail et apprentissage en contexte organisationnel*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Rebetez, F. (2017). Démarrer de l'APP dans une formation continue : le défi du climat de sécurité psychologique et du développement du savoir-analyser. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 10, pp. 93-105. <http://www.analysedepratique.org/?p=2448>.
- Tremblay, M.-C., Richard, L., Brousselle, A., Chiocho, F. & Beudet, N. (2017). Collaborative learning processes in the context of a public health professional development program : a case study. *Studies in Continuing Education*, 39(1), 87-106.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., Woltjer, M. & Kirschner, P. (2011). Team learning : building shared mental models. *Instructional Science*, 39, 293-301.
- Vial, M. (2007). Guider ou accompagner un groupe dit d'analyse des pratiques ? Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Strasbourg.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vidaillet, B. (2003, Eds). *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation*. Paris : Vuibert.
- Waller, M. J., Okhuysen, G. A. & Saghafian, M. (2016). Conceptualizing Emergent States: A strategy to Advance the Study of Group Dynamics. *The Academy of Management Annals*, 10(1), 561-598.
- Wittorski, R. (2000). La production des compétences collectives par et dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3-4), 75-102.
- Zaïbet Greselle, O. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 4(14), 41-59. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2007-4-page-41.htm>.