

## Dynamiques d'interaction et intelligence collective en APP : un regard sur la communication.

**Yann Vacher**

Formateur et chercheur, Université de Corse  
[vacher@univ-corse.fr](mailto:vacher@univ-corse.fr)

### *Résumé*

La définition de l'intelligence collective proposée est interrogée par le prisme des composantes communicationnelles des interactions présentes dans les groupes d'APP. Les attitudes compréhensives et la communication authentique y sont étudiées comme des leviers potentiels de l'émergence de l'intelligence collective. Le contenu de la partie théorique de l'article est ensuite mis en perspective avec des données empiriques. Ce travail prend la forme de la proposition d'une catégorisation de la prise de parole et de l'écoute qui participerait à l'intelligence collective. La dernière partie de l'article envisage de nouvelles dimensions de l'intelligence collective notamment dans le registre du changement de fonctionnement du groupe par l'intermédiaire de temps de réflexion méta sur ce dernier.

### *Mots-clés*

communication, attitude compréhensive, empathie, co-construction, émergence

### *Catégorie d'article*

Texte théorique, texte de réflexion en lien avec la pratique

### *Référencement*

Vacher, Y. (2018). Dynamiques d'interaction et intelligence collective en APP : un regard sur la communication. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 13, pp. 51-74. <http://www.analysedepratique.org/?p=3046>.

*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.*

*« Aujourd'hui, il s'est passé quelque chose, moi j'ai vraiment eu l'impression d'aller plus loin avec le groupe ».*

Cette phrase fut prononcée par une participante lors de la phase de méta-analyse qui concluait une séance du dispositif ARPPEGE<sup>1</sup> que j'animais. Nous en étions à la quatrième des cinq séances de trois heures que le module comportait. Les autres participants (au nombre de 4) la rejoignaient dans son appréciation : ce jour-là, le groupe avait vécu une expérience nouvelle, singulière... Depuis le début du module de formation de ces enseignants stagiaires, de l'expérience avait été acquise par le groupe dans le dispositif, de la confiance s'était développée et le collectif cheminait. Mais quels étaient les processus qu'avait voulu évoquer la participante lorsqu'elle mentionnait la présence d'un « plus » ce jour-là ? Ces derniers relevaient-ils de l'intelligence collective ? Ces deux questions sont à l'origine de la réflexion développée dans cet article ; elles interrogent les dynamiques présentes dans le groupe d'APP qui participeraient au développement ou à l'émergence d'une intelligence collective (IC dans la suite).

Mais avant d'entrer dans le cœur de l'article, il semble nécessaire de préciser que cet écrit est construit comme le partage du cheminement d'une réflexion. Le concept d'IC est en effet un « attracteur à la mode », parfois convoqué pour justifier des stratégies de réorganisation des structures et de leur pilotage (organigramme, dispositif, etc...), mais dont les contours restent flous (Dortier 2006). L'enjeu de cet article est de participer à l'éclairage du concept en tentant de ne pas céder à la tentation de dire qu'en APP, puisqu'il y a un groupe qui produit et que les participants sont dépendants des autres pour le faire, il y a mécaniquement IC.

De façon plus personnelle, cet article est aussi un essai d'écriture qui n'est ni scientifique, car n'étant pas fondé sur une recherche spécifique, ni purement professionnel, car prenant le risque de la confrontation de concepts scientifiques à des données empiriques. Comme vous le verrez tout au long de l'article, la définition de l'IC évolue, se précise, se réoriente au gré des rencontres avec les concepts, les données recueillies et la progression de la réflexion.

Pour tenter de prendre ce recul sur le concept et ses usages, la réflexion menée s'articule en quatre parties qui retracent le cheminement de ma pensée. Chacune d'entre elles amène un éclairage en réponse à la question générale suivante : qu'est-ce que l'IC en APP ? Si elle existe, peut-elle se développer systématiquement ?

La première partie du texte tente d'éclairer la plus-value potentielle de la pratique en groupe en APP en matière de production et d'acquisitions des participants, lesquelles sont susceptibles de s'inscrire dans une dynamique d'IC. Dans la deuxième partie, ces éléments

---

<sup>1</sup> Analyse Réflexive de Pratiques Professionnelles En Groupe d'Echange, dont le descriptif se trouve en annexe de cet article.

sont mis en perspective avec les dynamiques communicationnelles<sup>2</sup> qui se développent au cours des séances. La troisième partie propose de croiser les analyses précédentes avec des données recueillies dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur les effets du dispositif ARPPEGE. Ce croisement d'éléments sera réalisé dans le cadre de la proposition d'une catégorisation de la prise de parole et de l'écoute en tant qu'éléments de communication susceptibles de participer ou de favoriser l'émergence de l'IC. La quatrième et dernière partie de l'article reviendra sur ces éléments en envisageant que l'IC ne soit finalement pas seulement le produit des éléments mis en lumière dans les parties précédentes mais bien la « conséquence » d'autres dynamiques redéfinissant le contenu même de l'IC.

### **1. Quelle plus-value de la pratique en groupe en matière de production et d'acquisitions des participants ?**

Dans un article précédent de cette même revue (Vacher, 2018)<sup>3</sup>, j'avais proposé la formule «  $1+1=3$  » pour caractériser la plus-value, en termes d'augmentation des capacités d'analyse des participants, rendue possible par la dynamique du groupe.

Cette égalité traduisait le dépassement de la « simple » mutualisation ( $1+1=2$ ) des analyses des différents participants et la présence d'activités de co-construction qui pourraient hypothétiquement être des « témoins », des « balises » de l'IC ou du cheminement vers elle. Dans l'égalité «  $1+1=3$  » évoquée précédemment, le signe « + » traduit ce qui se joue entre les différents membres du groupe. Cela renvoie aussi bien aux interactions observables au travers de la communication qui se déploie dans le groupe qu'à des activités cognitives individuelles (réaction, réflexion et exploitation du contenu des interactions). Ces activités individuelles et collectives apparaissent potentiellement, dans le cas de cette égalité, à la base de deux plus-values pour les participants. En premier lieu, ces interactions, et les activités cognitives individuelles qui se développent, sont susceptibles de favoriser un approfondissement de l'analyse de la situation présentée lors de la séance. En second lieu, l'enrichissement des interactions (forme, registre, quantité, objet...) offre une matière riche à la réflexivité de chacun des participants. Une phase méta du dispositif (Voir Vacher, 2014) peut permettre de stimuler cette réflexivité en offrant à tous la possibilité de verbaliser, prendre conscience, interroger, formaliser les cadres d'analyse mobilisés, leur fondement, les effets sur chacun des dynamiques de la séance et ce notamment en écoutant les prises de parole d'autrui lors de cette phase.

---

<sup>2</sup> La communication est relative à l'émission et la réception d'un message alors que l'interaction est un processus d'influence réciproque entre des personnes (Goffman, 1973). La communication est donc l'un des supports de l'interaction.

<sup>3</sup> Plusieurs éléments de l'article cité ne sont pas approfondis dans le présent texte. Le lecteur est invité à sa consultation pour compléter la réflexion sur ce sujet (voir la référence indiquée dans la bibliographie).

Dans le témoignage mentionné au début du présent article, la participante évoque une impression de teneur particulière de ce « plus » (« *aller plus loin avec le groupe* ») qui serait lié au collectif (« *le groupe* ») et exprimé à travers la préposition « avec ». Cette impression pourrait correspondre à la définition du processus de co-construction proposée dans l'article cité précédemment (Vacher, 2018) : « *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* ». Il est alors potentiellement possible pour les participants de « *construire ensemble ce qu'aucun des apprenants ne savait initialement* » et n'était en capacité de penser ou faire seul (Vacher, 2018, p.7).

C'est en sens que nous avons utilisé dans ce numéro thématique le terme d'IC, définition initiale qui sera étudiée et interrogée dans la suite de l'article pour tenter de répondre à la question suivante : le « + » de l'égalité «  $1+1=3$  » est-il le même que le « plus » évoqué par la participante ? En d'autres termes, la participante n'évoque-t-elle que cette possibilité de co-construction de l'analyse ou d'autres mécanismes plus complexes qui fonderaient l'IC ? Pour tenter de répondre à ces questions, la partie suivante tentera d'éclairer ces « + » et « plus » par l'intermédiaire des composantes communicationnelles des séances d'APP. L'hypothèse qui justifie cet éclairage est que le système d'interactions qui existe dans le groupe d'APP, et dont le vecteur/support est la communication entre les participants, serait en lien avec l'émergence de l'IC.

## 2. Les « +/plus » et la communication dans le groupe d'APP

La communication pourrait être le support de ces « +/plus » dans le fonctionnement du groupe et de la plus-value en matière d'analyse et de réflexivité.

La communication, inhérente à l'existence même du groupe, n'est pas pour autant la garantie du caractère constructif des échanges et de multiples facteurs se combinent pour favoriser ce processus. Le cadre (Grégoire, 2014), la contractualisation (Balas-Chanel 2014), les postures accompagnantes des participants (Thiébaud, 2018) ou encore celle de l'animateur (Rebetez, 2014, Compère & Vacher, 2016, Thiébaud, 2018) sont autant d'éléments qui participent à la sécurisation de la participation au dispositif et à la création d'un espace qui autorise l'échange. Ces différents facteurs contribuent à la création d'un climat socio-affectif qui conditionne en grande partie le fonctionnement du groupe et les dynamiques qui s'y développent (Edmonson, 2003; Rebetez, 2014, 2017). La part de la communication est centrale dans la création de ce climat, toutes les configurations de dynamiques d'interaction<sup>4</sup> n'étant pas propices à la co-construction dans le groupe et au développement potentiel de l'IC. Elle est aussi centrale car les capacités communicationnelles (écoute et prise de parole) vont conditionner l'accessibilité

---

<sup>4</sup> Voir l'article cité précédemment (Vacher, 2018).

du message émis – et donc sa réception par l'autre – et ainsi la teneur et/ou la qualité de l'interaction.

Les auteurs à l'origine des théories modernes de la communication s'accordent tous sur la présence de deux dimensions indissociables dans la communication : d'une part les aspects liés à l'objet de l'interaction (le contenu sujet/objet d'échange) et d'autre part la dimension relationnelle (Bales, 1950 ; Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson, 1972/1979 ; Bateson, 1977/1995). La situation de communication implique les participants à ce double niveau. Dans un groupe d'APP « parler de sa pratique » et « analyser sa pratique » constituent les objets de l'échange (contenu). Ce contenu est indissociable des dynamiques psychosociales (relation) qui animent le groupe et y sont vécues car ces processus facilitent, amplifient ou freinent les échanges. Pour poursuivre le cheminement entamé dans cet article, je tenterai d'éclairer la réponse à la question suivante : en quoi la qualité de la communication dans ces deux domaines (contenu de l'échange et relation) participe-t-elle potentiellement au développement et à l'entretien de l'IC ?

## 2.1. Composantes de la communication et IC

La communication (contenu et relation) prend deux formes d'activité : verbale d'une part et paraverbale et/ou corporelle d'autre part. Ces deux formes interviennent aussi bien dans les processus liés au sujet/objet de l'échange que dans les dynamiques relationnelles<sup>5</sup> qui relient les participants. La partie suivante tente de voir en quoi, en tant que composante de la communication, ces éléments sont susceptibles de favoriser l'émergence et/ou l'entretien de l'IC ?

Les postures paraverbales et/ou corporelles adoptées par les acteurs participent pleinement au réseau communicationnel qui se déploie lors d'une séance d'APP. Chacune des postures adoptées est une source potentielle d'informations, émises et partagées avec les autres participants dans les deux dimensions de la communication (contenu et relation). Ainsi, « *le comportement non verbal semble avoir pour principale fonction d'informer sur les intentions, les affects de l'émetteur : son attitude émotionnelle, motivationnelle et cognitive directement repérable par les éléments non verbaux qui sous-tendent l'interaction émetteur récepteur. [...] Il joue alors une fonction de régulation.* » (Amado & Guittet, 2014, p.15). Cette régulation serait un élément « potentiellement agissant » dans l'émergence de l'IC puisque participant à la dynamique du collectif et à son évolution.

Ces postures prennent appui sur différentes composantes (respiration, inclinaison du corps, regards, mimiques, gestes parasites, intensité de la voix) et peuvent être perçues par

---

<sup>5</sup> La dynamique relationnelle est la « couche affective » de l'interaction. Son « épaisseur » varie, par exemple plus mince dans une relation contractuelle (engageant peu d'affect) ou plus épaisse avec la confiance, l'attachement ou la bienveillance.

l'interlocuteur/récepteur à travers différents critères (orientation, rapprochement, concentration, éloignement, spontanéité, contrôle). Par exemple, dans le registre relatif au sujet d'échange, une mimique de surprise et d'interrogation de l'un des participants pourrait indiquer à l'acteur qui est en train de parler que son énoncé provoque de la dissonance chez lui. Mais cette mimique pourrait être aussi potentiellement à l'origine d'un questionnement de la part d'autres participants qui ne ressentiraient en revanche pas d'étonnement à l'écoute de l'énoncé. En ce qui concerne la composante relationnelle, une inclinaison plus prononcée du buste vers l'avant et un signe de tête traduiraient par exemple un encouragement à la poursuite de la prise de parole.

Les interventions verbales comportent aussi pour leur part une information, plus ou moins explicite, et s'inscrivent dans la même logique que les postures paraverbales précédentes. Différents auteurs, dont Porter (à l'origine en 1950) ont participé à la définition d'une typologie générale des interventions<sup>6</sup> en six catégories d'attitudes :

1. *l'attitude d'évaluation* (par rapport à des critères logique, des normes, des valeurs...),
2. *l'attitude de suggestion* (proposer un moyen, une solution, une référence...),
3. *l'attitude d'enquête ou d'investigation* (recherche d'information, d'opinion, de précision sur les sentiments vécus...),
4. *l'attitude d'interprétation* (proposer une explication, dévoiler sa propre théorie...),
5. *l'attitude de soutien* (encouragement, consolation, compensation affective...),
6. *l'attitude compréhensive* (empathie, prise en compte de l'altérité...).

Dans le cas d'un groupe d'APP, les quatre dernières attitudes présentées incarnent ce qui est au fondement de l'APP (voir Thiébaud, 2013) et la communication est le support de chacun des processus engagés :

- recherche de compréhension en commun par le questionnement, la reformulation et l'écoute (investigation),
- formulation individuelle ou collective d'hypothèses ou de modèles de compréhension (interprétation),
- autorisation et encouragement de la parole d'autrui et de l'échange (soutien),
- possibilité d'une dynamique collective de décentration et d'un regard réflexive/méta.

Concernant ce dernier point, tous les dispositifs d'APP ne comportent pas systématiquement de phases dédiées à ce processus. Cela constitue cependant une plus-value susceptible de nourrir l'IC. De ce point de vue, la sixième attitude proposée par Rogers (1968) semble

---

<sup>6</sup> Typologie s'appliquant aux attitudes verbales à l'origine mais qui est depuis étendue aux postures non verbales (paraverbales et/ou corporelles).

particulièrement intéressante et en lien avec cette possibilité d'une dynamique collective de décentration et de réflexivité. Cette attitude se fonde sur le « mécanisme » d'empathie, laquelle est définie comme la capacité à se projeter/déplacer dans la position de l'autre pour se décentrer tout en augmentant la compréhension que l'on a de lui (de sa pratique dans le cas de l'APP)<sup>7</sup>. L'une des illustrations qui traduit cette attitude est pour l'auteur la technique/intention de reformulation<sup>8</sup> qui joue sur les deux composantes de la communication : validation/vérification de la compréhension du contenu (sujet/objet) et respect/reconnaissance de l'autre (relation).

Le focus sur cette attitude compréhensive constitue un premier éclairage sur ce qui peut se passer dans un groupe ou chez un participant qui a l'impression de « vivre » ou de « partager » une expérience d'IC. En effet, l'attitude compréhensive, en se fondant sur l'empathie, témoignerait d'un déplacement potentiel des participants qui rechercheraient une compréhension reposant sur la capacité à « se mettre dans la peau » de l'autre et ainsi quitter leur zone de confort de réflexion (processus de dissonance, décalage ; cf Vacher, 2015). De façon symétrique, on peut imaginer que pour un participant le fait de se sentir compris peut aussi être producteur pour lui d'une impression d'IC. Quelles seraient les caractéristiques de l'attitude compréhensive qui pourraient l'inscrire dans une logique de développement ou d'émergence de l'IC ?

## 2.2. Communication authentique, pratique et IC

Si nous venons de voir que l'attitude compréhensive, en se fondant sur l'empathie, est potentiellement en lien avec l'IC dans un groupe, le ressort de cette participation à l'IC se situe probablement dans l'engagement des participants qui est au cœur de cette empathie. La suite du propos tentera de préciser ce point. Il me conduit aux questionnements suivants : si la recherche de compréhension de l'autre (et de sa pratique) est susceptible de participer à l'émergence de l'IC, sur quel processus cela repose-t-il ? Une deuxième question corolaire s'y adjoint : l'objet « pratique » qui est analysé comporte-t-il une spécificité qui colore cette recherche de compréhension et cette empathie ?

Mucchielli (2017), se plaçant dans la tradition de la psychologie humaniste, évoque le terme de « *communication authentique* » qui semble une traduction possible de ce processus. Le contenu de ce concept est de nature à étayer la réponse à la question précédente. Pour l'auteur, la communication authentique s'établit lorsque le climat socio affectif est favorable. Elle « *est un effort intentionnel [...] pour comprendre l'autre, pour percevoir non pas seulement le sens de ce qu'il dit mais le sens par rapport à la situation du groupe ici-maintenant, pour laisser paraître à la conscience des impressions subjectives réellement*

---

<sup>7</sup> L'empathie se différencie de la sympathie car le sujet n'endosse pas le pathos de l'autre et ses affects. Le principe est de se « mettre à la place » de l'autre sans s'y perdre ni l'exclure.

<sup>8</sup> Illustré par exemple par l'énoncé suivant « *Si je t'ai bien compris, tu veux dire que...* ».

*vécues et pour les examiner telles qu'elles sont en les soumettant à la réflexion des autres membres du groupe, également capables de la même authenticité.* » (Mucchielli, 2007, p.91).

Les éléments proposés par l'auteur reprennent les caractéristiques de l'attitude compréhensive fondée sur l'empathie et mises en lumière précédemment. Le contenu de la citation met aussi en évidence que ce n'est pas seulement la recherche de la compréhension de l'objet/contenu qui est en jeu mais aussi la compréhension des affects, de la relation de l'autre aux contenus échangés et au groupe. Ce point semble essentiel en APP car il s'agit bien d'analyser une pratique comportant les éléments décrits par Mucchielli (situation, sens, rapport à la situation, impressions subjectives). La pratique se fonde en effet sur une expérience réelle et vécue par l'un des participants mais ne se limite pas à cela, elle est aussi la création d'un discours lui donnant sens (Barbier, 2009) et d'affects sur ce vécu. Elle est « *constituée de représentations, de théories personnelles, de règles, de comportements, de savoir, d'émotions, de connaissances, de routines, mais aussi d'objets* » (Charlier, 2010, p. 141). L'engagement dans le récit et l'analyse d'une pratique, contrairement à une étude de cas ou de situation, favorisent alors l'expression de la subjectivité des participants par le sens qui est donné à la pratique analysée (Wenger, 1998) et la teneur affective qu'elle comporte (Cifali, 2014). Ce mécanisme est en jeu aussi bien pour l'exposant que pour les autres participants par l'intermédiaire des résonances que la pratique partagée enclenche. Cette composante singulière de la subjectivité démultiplie le nombre des objets analysables en APP, chacun d'eux étant source potentielle de communication, d'analyses méta.

Concrètement, à un premier niveau en APP, le partage des compréhensions individuelles (représentations, modélisation de la pratique analysée) est un moyen d'enrichissement des objets mis en commun dans le collectif. Mais un autre niveau peut aussi être envisagé dans la plus-value de cette attitude : en donnant à voir sa compréhension ou en interrogeant pour comprendre, le participant enrichit la compréhension potentielle de l'autre qui, par empathie, cherche à son tour à le comprendre. Ces échanges constructifs sont susceptibles de créer une dynamique collective incarnée par une interdépendance des apports individuels. Les rebonds sur la parole de l'autre, l'intégration d'une hypothèse de compréhension d'autrui ou encore la reformulation sont autant d'activités cognitives individuelles qui s'inscrivent dans une activité collective de réflexion et d'analyse.

Ces dynamiques pourraient relever de l'IC et la sixième attitude proposée par Rogers serait alors la condition du développement d'un climat propice à l'autorisation à l'entrée en interaction et à la co-construction, déclencheur et facteur d'entretien d'une IC. Cette hypothèse est l'aboutissement temporaire de ma réflexion conceptuelle.



### 3. L'écoute et la parole au cœur des dynamiques d'intelligence collective : recoupement avec des données de recherche

« *La parole est moitié à celui qui parle moitié à celui qui écoute* »

Montaigne

Dans les parties précédentes, plusieurs éléments ont été mis en lumière qui pourraient être de nature à favoriser l'émergence, le développement et / ou l'entretien d'une IC. La partie qui suit tente de mettre en rapport ces éléments avec des données empiriques. Elle constitue une prise de risque car les données analysées n'ont pas été recueillies spécifiquement pour nourrir une recherche sur l'IC. En conséquence, il s'agit d'une source complémentaire d'informations qui ne découle ni d'un cadre théorique envisagé précédemment ni d'une méthodologie de validation d'hypothèses. Cependant, les données présentées trouvent leur pertinence et leur légitimité dans le fait que la majeure partie d'entre elles sont issues de la séance mentionnée en début d'article, celle où « il s'est passé quelque chose ». A ce titre, elles nous permettent de percevoir d'éventuels points de convergence entre les données et les concepts ou d'éclairer de façon différente les processus d'IC.

Cette partie comportera la présentation d'une catégorisation des composantes communicationnelles, fondées sur les données recueillies, qui seraient potentiellement liées à l'IC en APP.

#### 3.1. Recueil des données

Le travail de recherche qui a permis de recueillir les données présentées ci-dessous portait sur l'analyse des effets du dispositif d'APP « ARPPEGE » dont les objectifs prioritaires sont le développement des capacités d'analyse et de communication ainsi que la construction d'une pratique réflexive. Ce dispositif alterne des phases individuelles et collectives. Ces dernières ont plusieurs fonctions et objectifs<sup>9</sup> :

- échanges avec l'exposant au travers d'un questionnement d'approfondissement du contenu de son récit ;
- co-construction d'hypothèses de compréhension de la situation exposée ;
- réflexion méta individuelle et collective.

Plusieurs types de recueil ont été effectués : des données quantitatives et qualitatives recueillies sur deux cohortes de participants au dispositif ARPPEGE d'une part et d'autre part, la réalisation d'un enregistrement vidéo (postures et prises de parole des participants) lors de

---

<sup>9</sup> Pour plus de précisions, voir annexe de cet article et Vacher, 2015 ou 2010.

trois séances de trois heures<sup>10</sup> ainsi que la retranscription des verbatims des échanges. Des entretiens semi-directifs ont ensuite été menés avec trois des cinq participants ; ils ont pour support les vidéos et les verbatims de la séance. Les entretiens portaient sur l'éclairage des intentions énoncées et des activités réalisées lors des phases d'écoute et de prise de parole (auto confrontation/visionnage collectif donnant lieu ensuite à des entretiens individuels).

Les verbatims et les observations réalisées grâce à la vidéo permettent de traiter des données relatives à la communication dans le registre de l'objet/contenu et de la relation. Dans le travail d'entretien, les prises de parole et les postures d'écoute qui caractérisent ces communications sont catégorisées en vue d'explicitier avec les participants ce qui s'est produit, notamment lors de la séance évoquée en début d'article, celle où « il s'est passé quelque chose ». Notre hypothèse est que le témoignage initial de la participante est un indicateur de la présence lors de cette séance de processus qui relèvent potentiellement de l'émergence de l'IC.

### **3.2. Catégorisation de la prise de parole et de l'écoute participant potentiellement à une intelligence collective**

La prise de parole et l'écoute sont catégorisées en deux registres : cognitif d'une part, c'est-à-dire lié à l'analyse de la situation et du vécu dans la séance d'APP, et psychosocial<sup>11</sup> d'autre part, en lien avec les dynamiques relationnelles présentes au cours de la séance. Cette catégorisation se fonde sur la distinction opérée entre les deux composantes de la communication à savoir le contenu (sujet/objet) et la relation.

#### **3.2.1. S'informer : composante cognitive et attitude compréhensive**

Ce premier registre se caractérise par des intentions de recherche, par les participants, d'information d'une part et de construction d'autre part. Dans le premier cas, les activités et intentions visent un éclairage de la situation exposée et des logiques d'intervention des autres participants (réflexion méta sur les échanges). L'analyse des données recueillies permet de mettre en lumière qu'il s'agit pour le participant, par sa prise de parole et son écoute, de recueillir le maximum de pièces du puzzle de la situation exposée (enquête/investigation) et de son analyse (méta). L'activité et l'intention d'information se traduisent par la recherche d'éléments informatifs (questionnement) et par la demande de confirmation des informations prises, la reformulation évoquée par Rogers (1968), trouve une place dans ces stratégies. La prise de parole pour reformuler traduirait en effet ici l'intention pour le participant de « partager la même information ». Les reformulations ont ici deux fonctions potentielles :

---

<sup>10</sup> Parmi celles-ci figure la séance dont est extraite la citation qui entame cet article.

<sup>11</sup> On notera que ces deux registres sont en interdépendance et ne peuvent être pensés totalement séparément. Seul l'exercice de catégorisation explique ici ce découpage, les dynamiques psychosociales relevant par exemple aussi d'une activité cognitive.

s'accorder et vérifier le matériau commun d'une part et faire apparaître, par l'information et la demande d'information, d'éventuelles divergences de représentations qui permettront ou favoriseront l'enclenchement de l'activité empathique d'autre part.

Illustrons ce registre. Dans les données recueillies, j'ai mis en lumière que, pour les participants qui « débutaient » en analyse de pratiques, les questions posées en première partie de dispositif n'étaient pas orientées par des articulations anticipées d'information. Le questionnement s'effectuait par balayage large et sans stratégie préconçue. Avec plus d'expérience<sup>12</sup>, les questionnements se structuraient plus systématiquement autour d'hypothèses de compréhension, sans remettre en cause toutefois la stratégie générale de balayage large des champs d'investigation.

Le tableau suivant correspond à une synthèse des processus potentiels de la composante cognitive se matérialisant par deux intentions à visée informative : rechercher et reformuler.

	Registre cognitif	
	Informatif	
	Ecoute	Prise de parole
Verbes d'action	Rechercher	Reformuler
Posture observée ou verbatim illustratif	Inclinaison du buste vers l'avant les yeux grands ouverts sans mouvement de tête.	« <i>En fait, attends, je récapitule, tu leur donnes un exemple, tu les fais travailler à l'oral, donc tu leur fais construire le sens de la leçon, tu leur dictes ou tu leur fais copier la leçon, et ensuite tu leur donnes des exercices d'application, c'est ça ?</i> ».

Cette évolution des intentions et activités d'information qui vient d'être mentionnée engendre le second registre : celui de l'écoute et de la prise de parole constructive.

### 3.2.2. Construire : composante cognitive et attitude compréhensive

Les activités et intentions de construction consisteraient pour leur part en une tentative d'assemblage des « pièces du puzzle » qui ont été recueillies pour « comprendre ensemble ». Elles se traduiraient par l'émission d'hypothèses relatives à la compréhension de la situation exposée. Construire correspondrait à l'édification d'un modèle de compréhension se fondant sur l'ensemble des pièces apportées par tous et jugées comme pertinentes. L'écoute et la prise de parole ont ici pour fonction de tester les hypothèses de construction ou de mettre en lien

<sup>12</sup> Cela apparaissait en moyenne après la troisième séance et clairement dans la séance évoquée en début d'article.

les apports des autres participants dans une construction nouvelle. Cette construction est à la fois une activité individuelle mais aussi un cheminement collectif. Par exemple, le rebond sur la proposition d'analyse d'un participant est tout autant potentiellement porteur de nouvelles compréhensions pour celui qui le réalise que pour le précédent intervenant et les autres participants qui écoutent. La compréhension/construction s'élabore ainsi en chacun, par les apports de tous et avec le collectif. Dans nos données recueillies lors de la séance du « plus », de nombreux passages des verbatim illustrent cette montée en compréhension. Celle-ci est le produit de la pierre apportée par chacun, qui n'est possible que parce qu'une précédente pierre a été posée par les autres. Le mécanisme de co-construction est ici en jeu.

Dans la perspective réflexive, cette construction se traduirait pour les participants par le fait de chercher à (re)construire la cohérence des stratégies d'analyse développées (par eux-mêmes individuellement mais aussi par les autres). Dans ce qui pourrait être une émergence d'IC, la dynamique constructive serait le produit de ces allers-retours « permanents » entre la construction individuelle, le partage de celle-ci et la construction commune.

Le tableau suivant structure ces potentialités autour de deux intentions constructives : comprendre et mettre en forme sa compréhension.

	Registre cognitif	
	Constructif	
	Ecoute	Prise de parole
Verbes d'action	Comprendre	Mettre en forme la compréhension
Posture observée ou verbatim illustratif	Dans l'entretien après visionnage et à propos d'une longue phase d'écoute : « <i>J'essaie de comprendre le problème posé, d'aller au-delà de ce qui est dit et de chercher dans ce qui n'est pas dit ce qui pourrait être à l'origine du problème.</i> » « <i>Je réfléchis aux questions pour mieux comprendre le récit.</i> »	Dans l'entretien après visionnage et à propos d'une prise de parole et de la conception d'un schéma au tableau : « <i>Pour formaliser ce que j'essaie d'expliquer, en fait, j'ai besoin de « montrer » ce que je veux expliquer, pas seulement aux autres mais à moi-même.</i> »

La participante dont le témoignage débute cet article précise que les déplacements/évolutions de la compréhension (basés sur les rebonds sur l'analyse d'autrui, les approfondissements, les changements de thème et registres d'analyse) fondent son impression du « plus ». La capacité à réfléchir ces processus de co-construction, d'en voir les origines individuelles (déplacement empathique) que le participant peut développer dans une activité méta sur son vécu semble de nature à favoriser aussi la communication authentique. Nous n'avons cependant pas de trace de ces processus dans les vidéos ou dans les entretiens. Dans mon

travail de recherche j'avais émis l'hypothèse que ce niveau de conscience était peut-être trop complexe pour des participants n'ayant vécu que quatre séances d'APP.

L'articulation de ces activités d'information et de construction aux niveaux individuel et collectif serait potentiellement selon moi une trace de l'émergence d'une IC se matérialisant par l'attitude compréhensive au travers de la possibilité des déplacements empathiques. Cette dimension cognitive des processus n'est cependant pas la seule dans les activités communicationnelles.

La deuxième orientation des activités qui a pu être mise en lumière dans mes données, ne se traduit plus cette fois en termes de cognition liée à l'analyse mais s'inscrit dans le registre de la dynamique du groupe. Deux activités incarnent les dynamiques de ce registre : l'approbation et l'incitation/encouragement

### 3.2.3. Approuver dans la composante psychosociale de la communication

Les personnes, par leur posture ou leur verbalisation, participent à l'animation des dynamiques psychosociales de la séquence. Dans ce registre, les activités prennent la forme d'une approbation dans laquelle la prise de parole et l'écoute ont la fonction de témoigner d'une compréhension, d'un accord (ou des deux) à l'interlocuteur qui parle, et indirectement aux autres participants.

	Domaine psycho-social	
	Approbatif	
	Ecoute	Prise de parole
Verbes d'action	Valider	
Posture observée ou verbatim illustratif	Signes d'approbation de la tête, témoignages de satisfaction après une réponse...	« <i>D'accord</i> », « <i>ok</i> » « <i>Je comprends</i> » « <i>Tu éclaircis le propos</i> » « <i>Je suis bien d'accord avec toi</i> »

Cette dynamique n'est pas explicitement liée à l'IC par les participants durant les entretiens. Elle est cependant reconnue par eux comme étant un élément important du climat et donc de la constitution du collectif. La participante témoigne ainsi du bien-être et de la confiance dans le groupe qui lui permet d'aller plus loin. Si l'on met en perspective ces éléments avec les apports conceptuels de la deuxième partie de cet article, on identifiera qu'ils sont au cœur de la communication authentique dans les processus de reconnaissance de la parole de l'autre.

### 3.2.4. Inciter dans la composante psychosociale de la communication

Une seconde fonction des activités d'écoute et de prise de parole dans le registre psychosocial a été mise en évidence lors des entretiens, elle est relative à l'incitation et l'encouragement. Dans ces activités, la fonction décrite par les participants est bien de chercher à placer l'autre dans une situation favorable à la poursuite de l'analyse. Différentes formes paraverbales d'invitation à prendre la parole sont ainsi apparus dans les séquences filmées. L'occurrence de ce type d'intervention augmente avec l'expérience en formation et atteste de la nécessité de la construction d'un climat favorable pour l'émergence de variations d'activité et, à travers elles, d'enrichissement de la participation susceptibles d'aboutir à l'émergence d'une IC.

	Domaine psycho-social	
	Incitatif	
	Ecoute	Prise de parole
Verbes d'action	Encourager	Réguler
Posture observée ou verbatim illustratif	Inclinaison du buste vers l'avant, mouvement d'interrogation des mains...	Echange en 4 <sup>ème</sup> séance : P1 laisse un blanc après une réponse longue et plusieurs mini relances de sa question ; puis il reprend la parole « <i>alors...</i> » et s'interrompt en voyant que P2 va s'engager (doigt levé et buste s'avancant). P2 précise « <i>ah non termine</i> » P1 « <i>non c'était pas une remarque, c'était juste pour poser une question sur ce qu'elle venait de rajouter, tu veux poser ta question ?</i> » P2 « <i>non, non, finis !</i> ».

Il est intéressant de relier l'activité des participants dans l'extrait mentionné du registre « réguler » à un élément issu des travaux de l'école de Palo Alto (Bateson (1997/1995, Watzlawick, Helmick-Beavin et Jackson, 1979). Ces derniers précisent que la communication se fonde soit sur une relation *symétrique* (où tous les participants sont égaux dans la possibilité de leurs apports) soit *complémentaire* (basée sur une différence entre participants) soit sur une alternance des deux. Lorsqu'il y a complémentarité, il y a dissymétrie liée à une position « *désignée comme supérieure [...] et l'autre, la position correspondante dite inférieure* » (Watzlawick, Helmick-Beavin et Jackson, 1979, p. 67). Pour ces auteurs, cette dissymétrie ne comporte pas de jugements moraux : « *Ces termes sont très commodes à condition qu'on en fasse pas des synonymes de « bon » ou « mauvais », « fort » ou « faible ».* » (op cit, p. 67). Avec cet éclairage, Bateson nous donne une clé de lecture supplémentaire de l'échange présent dans le verbatim du tableau précédent. En effet, dans cet extrait, les participants régulent leurs échanges et leur prise de parole. La participante 2 (P2) précise ainsi que son intention n'est plus prioritaire et se positionne dans une réflexion

« métacomplémentaire » selon le terme de Bateson (op cit), c'est-à-dire portant un regard « méta » aboutissant à une hiérarchisation temporaire des éléments de l'échange et à un arbitrage sur la priorité des contenus de ce dernier. Ici encore, la démarche empathique est visible : en se mettant dans la position de l'autre, l'acteur décide de ne pas prendre la parole pour laisser l'autre poursuivre son cheminement de questionnement, régulant les interactions à partir d'une hypothèse sur les priorités et le caractère constructif de chacune des interventions. Cet élément participe aux dynamiques décrites par Mucchielli dans la communication authentique.

On le voit, dans cet exemple la régulation produite n'a donc pas qu'une vertu incitative, elle agit aussi sur les dynamiques de construction et de co-construction.

Dans mon étude longitudinale des effets du dispositif ARPPEGE, il était mis en lumière que l'occurrence de ce type d'intervention augmente avec l'expérience en formation et atteste de la nécessité de la construction d'un climat favorable pour l'émergence de variations d'activité et, à travers elles, d'enrichissement de la participation.

### **3.3. Apparition d'une Intelligence collective : un petit supplément d'âme ? Quelques données complémentaires**

Si l'on a fait l'hypothèse que le contenu de ces différentes catégories, en s'inscrivant dans une logique de communication authentique et compréhensive, pouvait être à l'origine de l'émergence, du développement et/ou de l'entretien de l'IC, chacun de ces éléments pris séparément apparaît de façon récurrente dans les séances d'APP sans pour autant que soit mentionnée spécifiquement par les participants leur perception de la présence d'une IC.

Pour affiner la compréhension de ce qui s'était passé dans la séance étudiée, un recouplement avec d'autres données a été produit. Ainsi, on constate des éléments particuliers de nature à éclairer les dynamiques qui ont pu avoir lieu. La part des phases collectives<sup>13</sup> a augmenté de 30 %. À l'intérieur de cette augmentation, on constate plus particulièrement, que le temps de la phase de co-construction de la modélisation de la compréhension de la situation exposée (phase 6 du dispositif) a été multiplié par trois par rapport aux séances précédentes et qu'il en est de même pour le nombre de questions posées lors de la phase initiale de questionnement (phase 3). Interrogés sur ses augmentations des durées lors des entretiens, les participants évoquent plusieurs raisons : la résonance de la situation exposée, leur maturité dans le dispositif ainsi qu'une disponibilité relationnelle particulière ce jour-là. Ces dernières données inciteraient à penser que l'émergence d'une IC demeure aussi en partie très conjoncturelle. À titre d'exemple, on pourrait faire l'hypothèse par exemple que la résonance avec la situation proposée faciliterait le développement d'une communication empathique et

---

<sup>13</sup> Données recueillies dans le cadre de la thèse et relatives à la durée des phases 3, 6 et 7 du dispositif ARPPEGE ; voir annexe de cet article et Vacher, 2010 et 2015.

augmenterait ainsi potentiellement l'attitude compréhensive puis co-constructive. Dans le champ relationnel, la disponibilité psychosociale des participants serait aussi de nature à favoriser la dynamique interactionnelle et donc la possibilité de l'émergence d'une IC.

#### **4. Et si l'inédit était un peu ailleurs aussi ?**

Au cours de cet article, j'ai proposé une définition générale de l'IC qui reposait sur les mécanismes de co-construction. L'étude des processus de communication a permis de mettre en lumière des modes de communication susceptibles d'être en lien avec la présence d'une IC. L'empathie compréhensive et constructive, rendue possible par un climat socioaffectif favorable, était potentiellement la source de l'émergence de ce que nous avons qualifié d'inédit en introduction de ce numéro (voir Thiébaud & Vacher, 2018). Ces composantes sont plus ou moins présentes dans toutes les séances d'analyse de pratiques en groupe mais l'alchimie qui aboutirait à une IC semble plus rare. Les traces de cette émergence apparaissent aussi difficilement objectivables et il est possible qu'elles soient avant tout subjectives. Le participant développe la perception d'une dynamique dans laquelle chaque intervention donne l'impression d'être la pièce évidente du puzzle qui est en train de se construire.

Mais l'apparition de l'inédit et de l'impression de la présence d'une IC pourraient aussi traduire une modification du fonctionnement du groupe, une perspective de changement de « niveau II » selon Watzlawick, Weakland & Fish (1975). Un niveau dans lequel les évolutions se situent aussi bien au niveau de la « qualité » de l'analyse que de la façon de la mener individuellement et collectivement. La perception d'une IC serait influencée par cette dynamique créatrice du groupe qui avance en créant ses propres règles, normes et démarches de progression dans un accompagnement mutuel implicite. Le passage par des temps méta susceptibles de permettre une prise de distance d'avec les modes de fonctionnement du groupe et de poser l'impression d'IC des participants comme objet d'analyse, serait de nature à favoriser les transformations du groupe vers des fonctionnements « plus efficaces, plus réfléchis ».

Au final et ma réflexion s'arrête temporairement ici, l'IC ne serait pas seulement la capacité du groupe à produire collectivement une analyse (co-construction de l'analyse telle que définie au départ de cet article) mais bien aussi l'assurance que le collectif soit devenu « intelligent » c'est-à-dire qu'il ait la capacité, par l'intermédiaire de ses dynamiques interactionnelles, de se penser et d'évoluer en conséquence. A l'issue de ce cheminement, je conclus en précisant que le passage par les concepts puis la mise en perspective avec les données empiriques ont permis de préciser tout autant ce que peut être l'IC que les interrogations qui demeurent...



## Annexe

### Déroulement général d'une séance ARPPEGE

Une séance d'ARPPEGE se déroule sur une durée de 2h30 à 3h. Elle est constituée de deux grandes étapes qui répondent à un principe de progressivité relatif à l'implication du sujet dans le groupe et la réflexion. Ainsi :

- La première étape se déroule de la phase 1 à 5. Elle est centrée sur une construction et une analyse de ses propres propositions, réflexions et compréhensions. Elle permet à travers la variation des formes de groupe et des contenus travaillés une approche individuelle de *décentration proximale*.
- La seconde étape (phases 6 à 8) est collective et vise un processus de *décentration large*. Elle se caractérise par l'entrée dans un mode de fonctionnement inhabituel pour les participants (co-construction), qui est rendu possible par le fait que cette étape succède à la première.

### Constitution des étapes par phase

Chaque séance comporte dix phases au total. Le contenu et les principes organisateurs de chacune d'entre elles sont détaillés ci-après.

#### Phase 0 : présentation et rappel du fonctionnement

Cette phase constitue l'entrée dans la séquence, elle est composée du rappel des objectifs, des règles de fonctionnement (principes généraux et rôles de chacun) et du déroulement du protocole (étape, phase, durée). Deux aspects sont particulièrement précisés :

##### a) *L'intervention de l'animateur :*

L'animateur est garant du bon déroulement de la séance. Dans ce cadre il peut être amené à intervenir en cours de séquence, pour répreciser les objectifs, règles et principes de fonctionnement ou aller jusqu'à l'aide par l'illustration<sup>14</sup>. La limitation de ces interventions répond à la préoccupation de ne pas le placer comme porteur d'un savoir ou d'une expertise spécifique à transmettre. L'animateur agit donc ici comme élément potentiel de la dynamique de fonctionnement (ouvrir des perspectives et non résoudre). Le principe général de son intervention est la neutralité et ses relances qui sont en conséquence majoritairement relatives au fonctionnement et non au fond de l'analyse produite par les participants.

---

<sup>14</sup> L'animateur peut poser des questions, aider à reformuler des questions lors de la phase 3 ou présenter des modèles alternatifs non hiérarchisés lors de la phase 6.

*b) Les principes éthiques essentiels de fonctionnement :*

L'animateur rappelle dans cette phase les règles se fondant sur les principes éthiques intangibles. Outre la clarification des rôles, il précise la confidentialité des échanges, la séparation entre les dimensions personnelles et professionnelles, l'éventuelle disjonction d'avec les procédures d'évaluation, la posture de non jugement et la production d'une compréhension (et non d'une résolution).

La durée de cette phase varie selon le moment du dispositif et selon les demandes des stagiaires. Les échanges relatifs aux demandes de modification sont renvoyés à la phase 8 de méta-analyse. Ainsi cette phase peut durer de deux à dix minutes environ.

### **Première étape : un retour sur ses analyses**

Cette étape est constituée de six phases, elle vise la construction et l'analyse de ses propres propositions, réflexions et compréhensions. Elle repose donc sur une analyse autocentrée.

#### **Phase 1 : récit**

La phase 1 constitue le « réel » point de départ du travail d'analyse. La consigne de lancement de cette phase est la suivante :

*Y-a-t il quelqu'un qui souhaite présenter le récit d'une situation qu'il a vécue et qui l'interroge, voire lui pose problème ?*

Cette consigne peut être suivie d'un échange dans le cas où plusieurs personnes souhaitent exposer ou à l'inverse que personne ne le souhaite. Le principe de l'échange se fonde sur l'interrogation de l'intensité du souhait, l'intérêt des autres participants pour les différentes propositions ou à *contrario* sur les éventuelles inhibitions à lever pour faciliter l'engagement d'un des participants dans le récit.

La phase se compose d'un récit « non objectif ». Le choix de ce principe s'inscrit dans la perspective d'enrichissement de l'approche multiréfléchie. Cette option se traduit ainsi par deux principes :

- Le récit est non préparé par l'exposant.
- Le récit est non structuré par un cadre imposé.

Cette phase dure de cinq à quinze minutes.

## **Phase 2 : décentration/recentration**

Cette phase permet au participant de recentrer son analyse sur sa propre expérience. L'objectif est de prendre en compte la logique autocentrée et de créer un support d'émergence des décalages. Pour cela, la consigne de la phase est :

*Quelles seraient les modifications que vous apporteriez à l'intervention professionnelle si vous étiez à la place de l'exposant dans la situation décrite ?*

Cette consigne, qui demande une implication virtuelle dans l'action, présente le risque de déclenchement d'un jugement du contenu du récit et des choix d'intervention réalisés. Aussi son contenu demeure personnel et est une matière prétexte à réflexion tout autant qu'un moyen de partir des logiques de l'acteur.

Les participants écrivent les modifications de l'intervention qu'ils conçoivent. L'écriture a ici deux fonctions. D'une part elle sert de trace pour permettre la comparaison qui sera établie lors de la phase 5. Et d'autre part, elle oblige le participant à clarifier sa pensée par la précision des formulations et à construire ainsi un langage de l'analyse (non réactif comme peut l'être la parole lors d'un échange).

La durée de la phase est de cinq minutes. Le principe est d'aligner cette durée totale sur le dernier participant en train d'écrire ou de réfléchir.

## **Phase 3 : questionnement de l'exposant**

La phase 3 est constituée du questionnement de l'exposant par les autres participants. Cette phase est lancée à partir de la question suivante :

*Quelles questions souhaiteriez-vous poser à l'exposant pour approfondir votre compréhension du récit ?*

Ce lancement est accompagné du rappel de la règle de non conseil. Pour cela les questions doivent être formulées de façon à ne pas induire une réponse ou un jugement. La durée de cette phase est importante en volume (jusqu'à trente minutes) car elle doit permettre la prise de parole de tous mais aussi l'approfondissement de la compréhension individuelle.

## **Phase 4 : décentration/recentration**

Cette phase reprend l'intégralité de la phase 2 (consigne, objectif). Son contenu s'enrichit des apports réalisés lors de la phase 3 et de la nouvelle compréhension qui en découle. L'écriture conserve les mêmes fonctions que lors de la phase 2 et la consigne de lancement est identique. Comme dans la phase 2, le risque de bascule vers le mode du jugement/conseil est évité par

le statut individuel et non partagé du contenu de ces écrits. La durée de la phase peut être de dix minutes et s'interrompt de la même façon que lors de la phase 2.

### Phase 5 : mise en perspective

La phase 5 a pour objectif de faire apparaître un premier niveau de décalage. Il s'agit en effet pour le participant de comparer le contenu écrit des phases 2 et 4. Chaque participant est amené à s'interroger sur les éléments du récit et du questionnement qui ont guidé son choix d'orientation de l'intervention. La consigne de départ est :

*Entre vos deux écrits :*

- *Y a-t-il eu transformation ?* Ce processus est choisi lorsque de nouvelles pistes d'intervention sont apparues lors de la phase 4.
- *Y a-t-il eu renforcement ?* Ce mécanisme est présenté lorsqu'il n'y a pas eu de modification du contenu des écrits de la phase 2 et 4.
- *Y a-t-il eu approfondissement ?* Il s'agit dans ce cas de l'apparition de précisions des pistes formalisées lors de la phase 2.

Pour accompagner la compréhension du décalage, deux consignes supplémentaires sont ajoutées :

*Quel(s) sont les domaines comportant les modifications éventuelles ou renforcement ?*

L'objectif de cette première consigne est double, d'une part de mobiliser ou concevoir les cadres de références qui sous-tendent l'analyse et d'autre part de faire apparaître des décalages externes par le moyen de l'identification de domaines différents chez les participants.

*Quel(s) élément(s) déclencheur(s) du questionnement et des réponses est (sont) à l'origine des modifications ?*

Cette seconde question a deux buts. Le premier est d'aider à l'identification des domaines (et donc des cadres de références) alors que le second est d'amplifier l'émergence des décalages externes par l'identification d'éléments microscopiques susceptibles de déclencher d'importants décalages.

### Phase 5 bis : présentation/échange neutralisé

Il s'agit d'une phase de présentations (et d'échanges) avec l'ensemble des participants de l'analyse du décalage potentiel (phase 5) entre le contenu des phases 2 et 4 et les éventuelles causes de ce dernier. Pour éviter les conseils et jugements implicites, les présentations ne

comportent aucun élément de description du contenu des transformations, renforcement ou approfondissement. Ainsi un participant pourrait dire « *j'ai eu une transformation dans le domaine didactique liée à la question de X et à la réponse de l'exposant* ».

La durée totale des phases 5 et 5 bis est de vingt minutes et se base encore une fois sur le dernier participant en train de produire pour la phase 5 et sur l'arrêt des échanges lors de la phase 5 bis.

La phase 5 bis clôt la première étape qui se déroule sur un maximum horaire d'une heure trente et se termine par une pause d'une dizaine de minutes.

## **Deuxième étape : une co-construction en trois phases**

### **Phase 6 : modélisation**

L'objectif de cette phase est de parvenir, en groupe restreint de 3 ou 4 personnes, à produire une modélisation de la situation qui traduise la compréhension qu'en ont les participants du groupe. Cette phase de co-construction aboutit à une production écrite du modèle de compréhension. La durée limitée de la phase et son placement dans la séquence obligent les participants à faire des choix de contenus et de modélisation (hypothèses de compréhension) à partir de la matière et des réflexions développées lors des phases précédentes.

La consigne est la suivante :

*« Au cours de cette phase, vous allez produire, en petit groupe de trois ou quatre, une formalisation collective de votre compréhension de la situation exposée. Si des divergences de compréhension apparaissent, vous tenterez de modéliser les éléments consensuels ainsi que les différentes variations du modèle qui matérialisent ces divergences. »*

La durée de la phase est importante (trente à quarante minutes) et ce pour permettre l'expression de chaque participant et l'apparition d'éléments de co-construction, c'est-à-dire dépassant le simple énoncé de la compréhension individuelle et la mise en commun de ces dernières (mutualisation).

### **Phase 7 : présentation/échange**

Cette phase est constituée de la présentation par chaque groupe de son modèle de compréhension de la situation exposée et d'échanges (éventuellement en cours de présentation) que font naître ces apports. Les échanges peuvent avoir pour objet la reformulation d'affirmations ou d'hypothèses à partir de temps de redéfinition commune de la terminologie employée. La consigne de lancement de la phase vise à ouvrir l'ensemble de ces perspectives contenues dans la phase :

« Chaque groupe va présenter son modèle de compréhension et/ou l'état de sa réflexion sur cette question<sup>15</sup>. Les autres participants, du groupe qui présente ou des autres groupes, peuvent intervenir pour poser une question ou réaliser une critique au cours de la présentation ou à l'issue de cette dernière. Un groupe souhaite-t-il démarrer ? »

La durée de cette phase doit permettre à la fois le temps de présentation mais aussi les échanges qui peuvent aboutir à de nouvelles formalisations de modèles. Ainsi, trente à quarante minutes sont disponibles pour réaliser cette phase.

### Phase 8 : échange méta

La dernière phase du dispositif est commune à de nombreux dispositifs d'analyse de pratiques en groupe. Elle consiste dans une analyse du protocole, qualifiée de ce fait de phase « méta ». L'enjeu de cette phase est de procéder à une analyse, non plus du contenu, mais de l'accompagnement ou du déclenchement de l'émergence de ce contenu et de ces effets. Pour parvenir à ces objectifs, la consigne de lancement de la phase est :

« Chaque participant est invité au cours de cette phase à prendre la parole pour s'exprimer sur ses impressions, ses émotions ou faire part de son analyse de la séance vécue. Ces échanges ne portent pas sur le contenu relatif à la situation exposée mais sur le protocole vécu. »

Si personne ne prend la parole, l'animateur peut approfondir la consigne de la façon suivante :

« Cette séance vous a-t-elle permis de vous transformer ? Si oui, de quel point de vue ? Quel (s) processus et quelle(s) phase(s) du dispositif pourraient en être à l'origine ? Si non, pourquoi ? »

Ou encore pour généraliser le questionnement :

« Quelle évaluation faites-vous de l'intérêt, sur la forme ou le fond, de la séance ou du module vécu et pourquoi ? ».

La durée de la phase 8 est de dix à vingt minutes et doit permettre à chacun de prendre la parole plusieurs fois. Cela favorise la possibilité notamment de faire émerger de nouveaux contenus d'analyse et de rebondir sur des contenus énoncés par d'autres participants.

---

<sup>15</sup> Cette possibilité de présenter simplement l'état de la réflexion est offerte dans l'éventualité où un groupe ne serait pas parvenu à produire un modèle, du fait de divergences trop importantes et non mises en perspective ou encore d'un niveau de complexité de la tâche vécu temporairement comme trop grand.

## Références bibliographiques

- Amado, G. & Guittet, A. (2014). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin (6ème édition).
- Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, pp. 28-49. <http://www.analysedepratique.org/?p=1062>.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis : a method for the study of small groups*. Cambridge : Addison-Wesley.
- Barbier J-M (2009). Voies pour la recherche en formation des adultes, *Education & Didactique*, 3, 3, 120-129.
- Bateson, G. (1995). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Le Seuil. Tome 1 (1ère édition 1977).
- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Education et formation*, e-293, 137-149.
- 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>.
- Compère, F. & Vacher, Y. (2016). Séminaire d'Analyse de Pratiques Pédagogiques : un dispositif particulier. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 7, pp. 3-15. <http://www.analysedepratique.org/?p=1980>.
- 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.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne. La Présentation de soi*. Tome 1. Paris : Éditions de Minuit.
- 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>.
- Mucchielli, R. (2007). *Le travail d'équipe*. Paris : ESF.
- Mucchielli, R. (2017). *La dynamique des groupes*. Paris : ESF (24ème édition).
- Porter, G.-H. (1950). *An introduction to therapeutic counseling*. Boston : Houghton Mifflin.
- Rebetez, F. (2014). Le rôle de l'animateur sur le climat socio-affectif comme condition d'apprentissage lors d'une APP. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, pp. 42-53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1383>.
- 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*, 10, pp. 93-105.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=2448>.

Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

Thiébaud, M. (2013). Multiples bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ? In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 1, pp. 61-72. <http://www.analysedepratique.org/?p=54>.

Thiébaud, M. (2018). Accompagnement et analyse de pratiques professionnelles en groupe. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 12, pp. 13-30.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=2862>.

Vacher, Y. (2010). *Pratique réflexive et professionnalisation au cœur de la formation des enseignants stagiaires*. Thèse de doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle n° V0029445. Université de corse.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.

Vacher, Y. (2014). Phase méta en APP... quels contenus, quelles fonctions ? In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, pp. 23-34.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=1379>.

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*, 12, pp. 4-12.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=2864>.

Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J. & Jackson, D. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Watzlawick P., Weakland J. & Fish R. (dir.). (1975). *Changements*. Paris : Seuil.