

ARPPEGE : présentation générale du dispositif et du protocole

Yann Vacher

Formateur chercheur, Université de Corse

vacher@univ-corse.fr

Résumé

Le dispositif ARPPEGE présente des singularités dans le monde de l'analyse de pratiques professionnelles. L'article donne lieu dans les deux premières parties à la présentation générale du dispositif au travers de son contexte de création et de ses objectifs. Puis la description de son déroulement en dix phases est l'occasion de présenter des éléments de sa stratégie de conception. Une dernière partie permet de mettre en lumière les leviers du protocole qui en font son originalité. La progressivité du déroulement, les variations de formes de groupement et de supports y sont décryptées pour montrer leur participation à l'atteinte des objectifs.

Mots-clés

ARPPEGE, dispositif, objectif, déroulement, principe

Catégorie d'article

Modalités d'analyse de pratiques professionnelles, techniques et outils au service de l'analyse de pratiques professionnelles

Référencement

Vacher, Y. (2022). ARPPEGE : présentation générale du dispositif et du protocole.

Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, 22, 4-19.

<https://www.analysedepratique.org/?p=5292>.

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. 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.

Le dispositif ARPPEGE (Analyse Réflexive de Pratique Professionnelle En Groupe d'Echange) est né il y a une quinzaine d'années. Son usage dans divers contextes et pays a permis de mettre en lumière son potentiel formatif et transformatif. Ce dernier est souvent évoqué par les participant(e)s comme lié à la singularité des tâches à réaliser et des activités et dynamiques qui s'engagent en réponse aux consignes et à la structure de travail proposé. C'est à une découverte de ces singularités que ce premier texte du numéro vous convie.

Phase	Durée en minutes	Contenu de la phase	Forme de groupement
Phase 0	0 à 10	Présentation de la séance : objectifs, principes et règles de fonctionnement	Plénium
Phase 1	5 à 15	Récit d'une situation ou d'une pratique par l'exposant	Plénium
Phase 2	5	Projection de chaque participant(e) dans la situation de l'exposant Le contenu de la phase reste strictement non partagé	Individuel
Phase 3	30 à 40	Questionnement	Plénium
Phase 4	10	Projection de chaque participant(e) dans la situation de l'exposant Le contenu de la phase reste strictement non partagé	Individuel
Phase 5	10 à 20 avec la phase 5 bis	Analyse et mise en perspective du contenu des phases 2 et 4	Individuel
Phase 5 bis		Présentation neutralisée des analyses de la phase 5	Plénium
Phase 6	30 à 40	Modélisation des hypothèses de compréhension de la situation ou pratique	A 3 ou 4
Phase 7	30 à 40	Présentation des modèles	Plénium
Phase 8	10 à 20	Méta-analyse du vécu de la séance	Plénium

Sont ainsi abordés tour à tour : la présentation du contexte de sa création, ses objectifs, son déroulement et sa stratégie de conception. Compte tenu des spécificités du protocole (« complexité » diront certains au regard des dix phases existantes !), je propose au lecteur de découvrir au travers du tableau suivant l'architecture générale du protocole¹ ARPPEGE.

Sans trop en dévoiler, et pour aiguïser l'envie du lecteur de décortiquer sa logique, je précise que les témoignages recueillis, et les travaux menés sur le dispositif, mettent en lumière que la singularité des phases 2-4, 5-5 bis d'une part et 6,-7 d'autre part, constitue un élément déclencheur fondamental des processus de réflexivité.

¹ On trouvera un approfondissement de la différence entre démarche, dispositif et protocole dans Boucenna, Thiébaud & Vacher (2022).

Notons en préalable que deux ouvrages à paraître en 2022 proposent des approfondissements conséquents des contenus présents dans cet article (Boucenna, Thiébaud & Vacher 2022 et Vacher 2022a²).

1. Contexte de conception et extension de l'usage d'ARPPEGE

Le dispositif ARPPEGE a été initialement imaginé dans un contexte particulier. Par la suite, son usage s'est déployé hors de ce contexte initial. Les points suivants détailleront ces éléments.

1.1. Origine en formation initiale des enseignant(e)s : un dispositif de transition

Le dispositif ARPPEGE a été conçu au départ en Formation Initiale (FI) des enseignant(e)s. La formation initiale n'est cependant pas le domaine dans lequel l'Analyse de Pratiques Professionnelles s'est développée à l'origine en France (Thiébaud & Vacher 2020). Depuis une vingtaine d'années pourtant, le champ de l'éducation, et en son sein celui de la formation initiale, s'est assez largement tourné vers cet objectif et ces approches (Tardif, Borges & Malo 2012). Une incitation institutionnelle assez vague inscrite dans cette tendance (Vacher 2015/2022a) et l'identification d'un besoin de développement d'une pratique réflexive chez les professeurs débutants m'ont amené à la conception du dispositif ARPPEGE. En convergence avec plusieurs auteurs (Dubois, Gasparini & Petit, 2005), j'avais en effet constaté que les profils de socialisation scolaire de ces jeunes enseignant(e)s étaient « classiques ». Ils privilégiaient en général le travail individuel non réflexif aux temps consacrés à la réflexion à plusieurs ou à la réflexivité (individuelle ou en collectif). Cette stratégie était complétée par la priorité donnée à la demande de recettes ou de solutions plutôt qu'à la recherche de compréhension (individuelle ou collective). Cette caractéristique assez majoritaire s'ajoutait cependant par une ouverture d'esprit et une souplesse de fonctionnement en compatibilité avec des perspectives de développement professionnel (Rayou & Van Zanten 2004). Le dispositif a été imaginé comme une opportunité de passerelle, de transition entre ce mode de socialisation (individuel et peu réflexif) et le développement d'une pratique réflexive au service de la professionnalisation. L'accompagnement de cette transition est au cœur de la stratégie d'élaboration d'ARPPEGE.

1.2. Extension à d'autres publics : un dispositif de socialisation à la réflexivité

Par la suite j'ai été amené à présenter le dispositif originel dans le cadre de la Formation Continue (FC). Ces présentations étaient la plupart du temps dispensées dans des formations, plus ou moins longues, de professionnels à l'animation de séances d'analyses de pratiques. Ces ouvertures, hors du champ de l'éducation et de la FI, ont été réalisées car nos constats

² S'agissant d'une édition augmentée de l'ouvrage de 2015, il sera mentionné dans le présent texte l'une ou l'autre version ou les deux selon le contenu évoqué.

initiaux relatifs aux jeunes enseignant(e)s semblaient croiser ceux réalisés dans le champ de la FC. La recherche de solutions ou le faible habitus réflexif (Perrenoud 2001, Vacher 2015/2022a) apparaissaient comme une caractéristique assez largement partagée par les professionnels débutants et expérimentés. Le transfert de la stratégie initiale d'accompagnement de la transition s'est montré efficace hors du champ d'origine du dispositif. Après une quinzaine d'années de présentation et d'expérimentation du dispositif dans des contextes variés, il apparaît que les dimensions affectives, très présentes dans les métiers de l'humain et impliquées dans l'activité professionnelle mais aussi dans le rapport à cette dernière, constituent un socle commun aux différents types de publics (FI et FC) et dans tous les champs de travail concernés (santé, social, management, éducation, etc.). Si le protocole ARPPEGE apparaît donc comme mobilisable dans une variété de contextes, la pertinence de son usage en tant que dispositif relève d'un travail d'étude approfondie de la demande ou des besoins (Robo 2017, Thiébaud 2017, Boucenna, Thiébaud & Vacher 2022).

2. Objectifs d'ARPPEGE

Le dispositif ARPPEGE poursuit principalement l'objectif de développement de la réflexivité. Plusieurs autres objectifs complémentaires (développement du savoir-analyser, du savoir communiquer et du savoir accompagner, des capacités à coopérer) fonctionnent en système. Ils peuvent ainsi se compléter et/ou se nourrir mutuellement en étant tour à tour moyens et objectifs. Notons en préalable que ce système d'objectifs s'inscrit dans la perspective d'une spirale développementale qui le finalise. Les apprentissages formels (écoute, analyse...) s'y tissent de façon complexe avec les apprentissages plus informels liés aux expériences des participant(e)s, aux transformations de leur rapport à leurs pratiques (Vacher 2022a). Les cycles expérientiels (Kolb 1984) et pratique-théorie-pratique (Altet 1994) unissent théorisation et action dans une interaction continue et dont la pratique réflexive est le médiateur. C'est le développement de cette dernière qui constitue l'objectif principal du dispositif.

2.1. Objectif principal : développer la réflexivité³

La pratique, qui est mise en analyse dans les séances d'ARPPEGE, se constitue de deux principales caractéristiques qui en fondent la teneur : sa complexité et sa subjectivité. Le développement d'une pratique réflexive est l'occasion pour le/la participant(e) au dispositif de développer un rapport constructif à ces deux éléments. J'avais proposé une définition du praticien réflexif en tant que professionnel capable de « *développer une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et/ou se transformer [...] en vue d'accepter la complexité, de l'affronter en acte et de l'intégrer pour se transformer* » (Vacher 2015, p 71). Le dispositif ARPPEGE vise, par l'intermédiaire de sa stratégie de conception (présentée par la suite), le développement, la formation et l'accompagnement d'un tel

³ Pour un approfondissement de la question de la nature de la réflexivité, voir Vacher 2022a.

praticien. Face à la complexité de sa pratique, l'acteur se dote par la réflexivité d'une capacité à accepter, comprendre ce qu'il vit, ainsi qu'à agir. Pour cela il est amené à prendre conscience des dimensions entremêlées et reliées de ses pratiques. Cette prise de conscience porte aussi sur la subjectivité des points de vue mobilisés pour en comprendre la nature. Ce processus d'émergence d'une conscience permet d'ouvrir la perspective d'un « penser autrement » et donc de l'éventualité d'un « agir autrement », deux processus inscrits dans la spirale développementale. « *En d'autres termes, la prise de conscience vise au départ l'enclenchement du processus réflexif par l'émergence du contradictoire ou du différent. Elle permet dans un deuxième temps le maintien de l'activité réflexive et son développement par l'intégration des éléments conscients de l'analyse multiréfléchie* » (Vacher 2015, p.102). Nous précisons dans les points suivants de ce texte l'étayage de ces processus de prise de conscience qui sont au cœur de la stratégie de conception d'ARPPEGE.

Si l'objectif de développement de la réflexivité est central dans le dispositif, ce dernier n'est pas isolé, son atteinte est liée à d'autres objectifs qui le favorisent et qu'il renforce à son tour.

2.2. Objectifs complémentaires au service de la réflexivité : savoir analyser, communiquer, accompagner et coopérer

Dans ce système en complémentarité des objectifs d'ARPPEGE, la construction de capacités à analyser la pratique, le développement des capacités de communication ou encore d'un « savoir » accompagner et coopérer sont aussi visés et participent potentiellement, dans une boucle d'interdépendance, au développement de la réflexivité.

2.2.1. Développer le savoir analyser

L'un des moteurs de la professionnalisation (Wittorski 2007) est la capacité à articuler ses vécus professionnels et la production d'une analyse de ces derniers. Cette articulation contribue à la transformation de ses pratiques à venir ainsi qu'à celle de son identité professionnelle. Le savoir analyser (Altet 2001), qui est au cœur de cette dynamique, repose dans ARPPEGE sur plusieurs éléments. D'une part, il s'agit de l'ordonnancement dans le temps des composantes de l'analyse (Boucenna, Thiébaud & Vacher 2022) : recueil du matériau, problématisation, métaréflexion, etc. D'autre part, dans les processus de problématisation, d'analyse, de théorisation et de métaréflexion, le savoir analyser peut se fonder sur l'usage de grilles de lecture des vécus, situations et analyses. Ces grilles d'analyse peuvent être issues de modèles théoriques (Altet 2001), professionnels ou de l'expérience personnelle de l'acteur. Le croisement par le/la participant(e) de ces différents étayages de l'analyse constitue la base de l'approche multiréfléchie (Vacher 2022a) et de l'éclairage du couple complexité/subjectivité. Dans cette logique, le savoir analyser favorise l'apparition des décalages entre les différentes analyses produites par les participant(e)s (composantes, niveaux de complexité et angles de vue). Ces derniers nourrissent la réflexivité. Les analyses

et leur partage, qui alimentent cette pratique réflexive, sont aussi facilités par le développement de capacités communicationnelles.

2.2.2. Développer des capacités communicationnelles

La communication verbale et non verbale est le vecteur des contenus d'une séance d'APP (Vacher 2018). Les dynamiques de groupe et d'analyse sont donc fortement conditionnées par la capacité des participant(e)s à communiquer de façon authentique. Mucchieli définit ce mode comme *« 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 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).

Par cette communication authentique, les participant(e)s peuvent accéder à la fois à une partie de la complexité des pratiques analysées et prendre conscience de la subjectivité de ces dernières. Le décryptage de la parole de l'autre, le repérage de la nature des éléments de son discours, des liens qu'il établit ou encore des émotions exprimées sont constitutives d'une **écoute compréhensive**. Cette écoute devient **constructive** *« à partir du moment où elle s'effectuera en parallèle à une mise en perspective avec ses propres représentations, réflexions »* (Vacher 2015, p.90). Ces différents types d'écoute se structurent autour du cycle **explorer-confronter-construire** qui nourrit la perspective multiréfléchie et les déplacements cognitifs qui en découlent. Il en est de même en ce qui concerne la prise de parole et le passage à l'écrit. Ces deux activités invitent le/la participant(e) à clarifier/explorer ses analyses, représentations et émotions pour les mettre en mots. Par **une prise de parole compréhensible et constructive**⁴, l'activité de communication permet au professionnel de prendre conscience de ses références, décalages, résonnances ou émotions. Ces processus sont à la base de l'enclenchement potentiel de la pratique réflexive et de son entretien.

2.2.3. Accompagner et coopérer

Le dispositif ARPPEGE développe une approche singulière de l'accompagnement qui se décline sur la base de la mutualité : chacun est au service des autres dans une réciprocité qui se construit tout autant de façon synchronique que diachronique au fur et à mesure du déroulement et au gré de la variation des formes sociales de travail. Ainsi, la pratique exposée est *« prêtée/donnée »* au groupe en tant que matière de travail et développement, pour chacun, de sa réflexivité. En d'autres termes, le groupe n'est pas plus au service de l'exposant que de chacun des participant(e)s.

⁴ Le choix des concepts, les niveaux de formulation, l'explicite de la structure informative, interrogative ou explicative, l'intégration de l'apport des autres, etc. participent à l'enrichissement des perspectives multiréfléchies.

Cet objectif complémentaire de développement d'un accompagnement mutuel se combine aux précédents (communicationnel et savoir analyser) et se renforce par le développement des capacités à coopérer. Inscrit dans une option socio-constructiviste, le dispositif ARPPEGE invite à un travail de coopération dans la régulation du vécu en séance mais aussi, de façon singulière, au travers d'activités de co-construction. Le travail de mise en commun des analyses et représentations et l'élaboration collective de modèles de compréhension ne visent pas un processus d'objectivation⁵ de la pratique exposée. Ces moments de construction en commun ne recherchent ainsi pas un consensus, au contraire, c'est la clarification des différences de problématisation et d'analyse et la poursuite en commun de ce travail qui permet à chacun d'interroger son cadre interprétatif personnel. La co-construction invite les participant(e)s à cheminer en s'accompagnant mutuellement et pour ce faire à élaborer un langage commun ou à s'interroger sur leur propre langage. L'étape de formalisation (écrite puis orale) implique la discussion, entre les participant(e)s, sur l'importance et le « poids » des contenus apportés au groupe par chacun d'eux (légitimité, rationalité, validité, résonance). Ce travail de décryptage participe pleinement à la réflexivité et à son amplification. La coopération et ses produits sont une occasion supplémentaire de développement de la réflexivité par la prise de conscience des décalages, de la diversité des points de vue et des déplacements nécessaires pour produire en commun. Dans certaines conditions, les phases de coopération peuvent aboutir à l'émergence d'une intelligence collective (Thiébaud & Vacher 2018, Thiébaud & Vacher 2020).

L'atteinte de l'ensemble de ces objectifs et de leur synergie est visée par le vécu dans le protocole et les phases qui le constituent.

3. Déroutement d'une séance : dix phases de travail

Chaque séance se compose de dix phases et se déroule en 2h30 à 3h, découpée en deux étapes d'environ une heure trente chacune. La taille du groupe idéal pour parvenir aux dynamiques d'accompagnement mutuel et de coopération est d'environ dix à douze personnes et la fourchette fonctionnelle est de 6 à 15. Notons que dans les recherches relatives aux effets du dispositif, un cycle de trois séances paraissait un minimum pour atteindre un premier palier des objectifs⁶. Ces résultats mettaient aussi en lumière que des prises de conscience formatrices se produisaient dès la première séance.

Le contenu de chacune des dix phases est détaillé dans les points à venir en mettant en évidence quelques leviers actionnés dans chacune d'elle. La stratégie générale de conception du dispositif est développée à l'issue de cette présentation.

⁵ Processus rendu impossible du fait des caractéristiques de complexité et de subjectivité de la pratique telle que nous l'avons définie.

⁶ Voir l'article consacré à la présentation de ces effets dans ce même numéro (Vacher 2022b).

3.1. Phase 0

Il s'agit de l'entrée dans la séance ; elle peut durer de 2 à 10 minutes environ. Son objectif est de sécuriser le cadre d'interaction en rappelant l'éthique générale, les objectifs et règles de fonctionnement ainsi que les rôles de chacun et éventuellement l'explicitation des phases du protocole. Ce temps peut donner lieu à une contractualisation quant au sujet du déroulement de la séance. L'intitulé « Phase 0 » indique que le groupe n'entre pas encore dans le contenu de l'analyse. La consigne de lancement peut prendre la forme suivante :

Avant de rentrer dans le cœur de la séance, je vous rappelle les règles de fonctionnement que nous avons vues lors des séances précédentes, je peux en repréciser les fondements et nous pouvons échanger sur leur contenu, voire les faire évoluer si ces modifications ne changent pas l'éthique générale de l'approche. Elles seront la base du contrat de notre fonctionnement. Ces règles sont au nombre de 7 : confidentialité du contenu, non interférence avec les processus d'évaluation certificative (selon le contexte), l'analyse porte sur le professionnel et non sur la personne, l'animateur n'est pas porteur d'un savoir à transmettre, pas de jugements ou de conseils, volontariat des participant(e)s et engagement assidu, modularité sur la forme et quelques paramètres de fond.

Quelqu'un souhaite-t-il réagir à ces règles ?

3.2. Phase 1

Avec cette phase se matérialise la « réelle » entrée dans le travail d'analyse. Sa durée est de 5 à 15 minutes. La consigne de lancement est la suivante :

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

La phase se compose d'un récit subjectif non préparé. L'objectif est ici que la matière première exposée et proposée au groupe, soit le plus propice à l'ouverture des angles d'analyse. La subjectivité peut, au travers de la non-préparation du récit, s'exprimer de façon large et ouvrir ainsi sur une matière riche à réflexivité.

Dans le cas où plusieurs participant(e)s souhaitent s'exprimer, un processus de régulation est mis en œuvre (Boucenna, Thiébaud & Vacher 2022).

3.3. Phase 2

La phase 2 est, avec les phases 4, 5 et 5 bis, celle qui rend ARPPEGE singulier par rapport aux autres dispositifs d'APP. La consigne de la phase peut prendre les formes suivantes :

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

ou

Quelle activité ou intervention développeriez-vous si vous étiez à la place de l'exposant dans la situation décrite ?

On perçoit que cette consigne ouvre la porte au jugement évaluatif et au conseil implicite. Pour sécuriser cette ouverture qui pourrait paraître en contradiction avec l'éthique et les règles énoncées, le contenu produit par chacun demeure personnel. Il deviendra par la suite (phases 5 et 5 bis) une matière à analyse. Cette possibilité d'expression (pour soi) du jugement évaluatif est aussi un moyen de partir des logiques de l'acteur et de faciliter les transitions vers le mode réflexif. Au cours de cette phase, les participant(e)s sont invités à se recentrer sur leur propre expérience.

Les participant(e)s écrivent les modifications de l'intervention qu'ils conçoivent à partir de l'évaluation de la situation et des interventions présentées mais aussi de leurs propres ressources susceptibles d'être mobilisées dans cette situation. L'écriture permet ici de produire des traces (exploitées ensuite) et de clarifier son processus de réflexion et d'analyse à partir de l'évaluation, de la projection, de la recherche de compréhension et de l'enclenchement réflexif qui peut en découler.

3.4. Phase 3

La phase 3 est la plus commune dans les dispositifs d'APP en groupe. Durant 30 à 40 minutes chaque participant(e) est invité à questionner l'exposant. La consigne de lancement est la suivante :

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

Le questionnement sert à chacun à accroître sa compréhension de la situation exposée mais aussi à se positionner à l'écoute des autres, de leur questionnement et des stratégies ou ressources (point de vue, résonance, cadres théoriques...) qui peuvent les conduire à ce dernier. L'approfondissement du récit proposé en phase 1 est enrichi du déplacement permis par la projection réalisée lors de la phase 2.

Comme dans la plupart des dispositifs d'APP, l'animateur veille à la neutralité des questions. Le travail sur cette neutralisation de questionnement de chacun des participant(e)s participe au développement des capacités communicationnelles et à la création et l'entretien du climat de fonctionnement (Boucenna, Thiébaud & Vacher 2022).

3.5. Phase 4

Le contenu de la phase 4 participe lui aussi à la singularité du protocole en reprenant mot pour mot l'activité à réaliser lors de la phase 2. Durant 5 à 10 minutes les participant(e)s sont invités à se projeter à nouveau comme « s'ils étaient à la place de l'exposant ». Comme en phase 2, les écrits ne sont pas partagés afin d'éviter l'expression publique du jugement. La stratégie est ici de proposer un nouveau temps de projection, enrichi par les questions et réponses obtenues lors de la phase 3.

3.6. Phase 5

C'est avec cette phase 5 que le protocole propose un travail dédié explicitement à la réflexivité. Les autres processus réflexifs peuvent en effet s'enclencher de façon informelle tout au long des autres temps de la séance et selon la maturité des participant(e)s quant à ces processus. Chaque participant(e) est invité à comparer le contenu de ce qu'il a écrit lors des phases 2 et 4. La consigne de départ est :

Entre vos deux écrits, préciser s'il y a eu :
*une **transformation** ? Ce processus traduit l'apparition de nouvelles pistes d'intervention dans la phase 4.*
*un **renforcement** ? Vous choisirez ce processus lorsqu'il n'y a pas eu de modification du contenu des écrits de la phase 2 et 4.*
*un **approfondissement** ? Ce processus est choisi s'il y a en phase 4 des précisions de pistes déjà formalisées lors de la phase 2.*

Pour accompagner l'analyse et la compréhension des éventuels décalages, deux questions supplémentaires sont ajoutées :

*Quel(s) sont les **domaines**⁷ comportant les modifications éventuelles ou renforcement ?*
*Quel(s) **élément(s) déclencheur(s)** dans les questions et les réponses est (sont) à l'origine des modifications ?*

En combinaison, ces deux questions permettent à chacun d'interroger/identifier les registres et l'origine des processus d'évolution et des **décalages internes**⁸ qui sont susceptibles d'être apparus entre les phases 2 et 4.

⁷ Aucune grille n'est proposée aux participant(e)s, ceci afin qu'ils utilisent ce qui fait sens pour eux. Cela deviendra ensuite une matière de la réflexivité.

⁸ Ces décalages sont dits « internes » puisqu'ils apparaissent entre les analyses d'un même participant(e).

3.7. Phase 5 bis

Lors de cette phase les participant(e)s, qui le souhaitent, peuvent partager leurs analyses de la phase 5. Une vingtaine de minutes sera nécessaire au déroulement de ces deux phases. La consigne est la suivante :

Ceux qui le souhaitent peuvent partager leur analyse de la phase 5 en veillant à la neutraliser, vous pouvez ainsi dire « j'ai eu une transformation dans le domaine didactique liée à la question de X et à la réponse de l'exposant ». Quelqu'un souhaite-t-il démarrer ?

Afin de sécuriser la parole et d'éviter les jugements implicites, les présentations ne portent pas sur le contenu des projections mais seulement sur les processus engagés (transformation, approfondissement, renforcement, domaine et origine). Lors de ces présentations, des **décalages externes**, avec les analyses d'autrui, peuvent apparaître. L'écoute d'autrui permet la prise de conscience de la perspective multiréfléchie (subjective, complexe et référencée) des analyses produites.

La phase 5 bis clôt la première étape qui dure environ une heure trente. Elle est suivie d'une pause d'une dizaine de minutes.

3.8. Phase 6

Cette phase donne lieu à la modélisation collective (par sous-groupes de trois ou quatre) durant 30 à 40 minutes d'une compréhension temporaire de la pratique présentée. 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 pratique partagée. Dans le cas de l'apparition de divergences de compréhension, vous tenterez de modéliser les éléments consensuels ainsi que les différentes variations du modèle qui matérialisent ces divergences. »

Pour mener à bien l'activité, au travers de l'échange et de la co-construction, les participant(e)s mettent à plat et formulent leur compréhension individuelle. Chacun dans le groupe met ainsi en commun et en perspective ses analyses avec celle des autres pour en faire apparaître les divergences et convergences. Le travail engagé pour la production écrite du « modèle », participe à l'enrichissement des capacités communicationnelles et du savoir analyser ainsi qu'au développement de l'accompagnement et de la coopération.

La durée de la phase est importante pour permettre l'expression de chaque participant(e) et l'élaboration d'éléments de co-construction c'est-à-dire dépassant le simple énoncé de la

compréhension individuelle et la mise en commun/mutualisation de ces dernières (Vacher 2018, Thiébaud & Vacher 2018).

3.9. Phase 7

Chaque groupe est invité à présenter sa modélisation et à échanger avec les autres à ce sujet durant 30 à 40 minutes. La consigne est la suivante :

Chaque groupe va présenter son modèle de compréhension et/ou l'état de sa réflexion sur cette question⁹. Les autres participant(e)s, du groupe qui présente ou non, 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 ?

Les présentations sont suivies d'échanges. Leur objet peut être varié : nature des hypothèses, processus d'arbitrage lors des divergences, clarification terminologique ou du contenu de la présentation, origine des éléments de la modélisation, etc. Ici encore le travail produit lors de cette phase est tout autant relatif au contenu de la présentation qu'aux stratégies utilisées pour l'échange. Les capacités à travailler en coopération sont donc fortement sollicitées et construites lors de cette phase. Le travail d'émergence de décalages internes et externes est démultiplié par la variation des formes sociales (intra et intergroupe).

3.10. Phase 8

Cette phase est assez commune dans les dispositifs d'analyse de pratiques en groupe. On la qualifie souvent de phase « méta » (Vacher 2014). Durant une vingtaine de minutes, les échanges portent sur le vécu dans la séance (appréciation, identification de processus à l'œuvre, prise de conscience, difficultés rencontrées...). Cette phase clôt la séance. La consigne de lancement de la phase est :

Chaque participant(e) 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 pratique partagée mais sur le protocole vécu.

⁹ Cette possibilité est offerte dans l'éventualité où l'un ou l'autre sous-groupe ne serait pas parvenu à produire un modèle, du fait de divergences trop importantes et non mises en perspective ou d'un niveau de complexité de la tâche temporairement trop important.

4. Stratégies générales de conception

Plusieurs éléments de stratégie peuvent être mis en évidence pour éclairer les coulisses de la conception d'ARPPEGE. Nous en dévoilons ici trois principaux qui pourront être complétés par la lecture de l'ouvrage de Boucenna, Thiébaud et Vacher (2022).

4.1. Une structuration de la progressivité des activités

La séance d'ARPPEGE est structurée en deux grandes parties. Leur agencement est stratégique et s'inscrit dans une progressivité, en cohérence avec l'objectif d'accompagnement de la transition identitaire vers la réflexivité. Ainsi, de la phase 1 à la phase 5 bis, les décalages qui sont susceptibles d'apparaître dans les analyses sont majoritairement internes. Ils se produisent entre les analyses d'un même participant(e). Ce processus sécurisant participe à l'autorisation de chacun. Ceci est accentué par la possibilité de laisser une place au jugement, sous réserve qu'il reste pour soi. Une participante avait un jour dit lors de la phase 8 qu'elle avait une impression de « vidange du sentiment de toute puissance lors de la première partie ». La phase 5 bis vient ainsi comme une ouverture à l'autre, une valorisation de cette autorisation individuelle. Les participant(e)s y présentent de façon neutralisée leur cheminement et leur lecture, offrant l'altérité au regard de chacun. Le passage par la production individuelle et la prise de recul sur ses propres analyses favorisent l'acceptation de la dimension subjective du travail. Ceci déclenche la possibilité de s'ouvrir à l'analyse des autres sans jugement de valeur.

Le travail d'ouverture à l'autre est formellement accentué lors de la phase 6 qui implique une coopération et se poursuit dans les phases 7 et 8. Cependant, comme lors de la première partie, ce travail est sécurisé par la variation des formes sociales. Cet élément constitue la deuxième stratégie de conception du dispositif.

4.2. Une variation des formes sociales de travail

La progressivité est renforcée par le choix des formes sociales de travail. Ainsi, lors de la première partie la majeure partie du temps est consacré à des phases individuelles de production ou d'écoute. La phase 3 de questionnement, qui est réalisée en grand groupe, donne lieu à une prise de parole de l'exposant en réponse aux questions des participant(e)s. A ce stade les interactions sont limitées à cette forme de question-réponse. La dynamique de groupe n'est mobilisée qu'au travers des éventuels rebonds des participant(e)s sur les questions des autres ou les réponses obtenues. A ce stade les questions relèvent de la recherche d'information et non du partage d'hypothèses. Avec un groupe plus expérimenté dans le dispositif, les participant(e)s sont déjà dès cette phase dans une valorisation des apports des autres. C'est seulement dans la deuxième étape que les échanges sont explicitement constructifs. Cependant, pour ne pas favoriser les effets de leadership

inhibiteur, ce travail est d'abord réalisé en petit groupe de trois ou quatre. C'est à l'issue d'un long moment de travail que le retour est réalisé en grand groupe. Tout d'abord sous forme de présentations, puis d'échanges.

En résumé, l'évolution des formes sociales dans la séance est pensée au service de la sécurisation du processus réflexif et des prises de conscience. Cette sécurisation doit permettre l'autorisation et l'ouverture à l'altérité. Pour cela les formes de travail sont structurées de la façon suivante :

- Individuelle/exposé (phases 1 et 2)
- Grand groupe en situation dialogale (phase 3)
- Individuelle (phase 4)
- Individuelle réflexive (phase 5)
- Partage neutralisé (phase 5 bis)
- Coopération en petit groupe (phase 6)
- Présentation en grand groupe (Phase 7)
- Échange en grand groupe (phase 7)
- Échange méta/réflexif en grand groupe (phase 8)

La succession de ces phases donne lieu à l'émergence constructive de la prise de conscience de l'altérité. Cette dernière est un élément potentiellement déclencheur et d'entretien de la réflexivité car favorisant la mise à distance d'avec ses propres cadres d'analyses et ses rapports aux objets travaillés (résonances, émotions...).

La possibilité de « voir la matière travaillée » pour favoriser cette prise de conscience se fonde sur la formalisation des productions et constitue le troisième pilier de la stratégie du dispositif.

4.3. Une formalisation écrite des productions

Tout au long de la séance, les consignes invitent les participant(e)s à construire du matériau :

- sur le récit (Phase 1 et 3),
- sur les projections (phase 2 et 4),
- sur leur mise en perspective (phase 5),
- et enfin sur la compréhension commune (phase 6).

L'ensemble de cette matière est traité à deux niveaux. D'une part il sert à approfondir la compréhension de la pratique exposée et à développer ainsi le savoir analyser et d'autre part il constitue le matériau de la réflexivité. Dans ce second domaine, tout ce qui est produit donne à voir aux participant(e)s la façon dont il construit sa compréhension, son rapport aux objets

travaillés et l'évolution de ces derniers. La mémoire permise par les traces écrites produites offre la possibilité à chaque participant(e) de revenir analyser cette matière en la mettant en perspective avec celles des autres. Le retour sur la trace écrite et la variété de ces dernières constituent ici des leviers majeurs de déclenchement de la réflexivité.

En synthèse

Le dispositif ARPPEGE a été conçu dans un contexte particulier. Les stratégies réalisées ont toutes visé l'accompagnement de la transition vers un mode réflexif. Les choix retenus se sont avérés pertinents dans d'autres contextes que celui d'origine. La sécurisation du cadre (forme sociales, règles...) et la progressivité des tâches proposées semblent être les moteurs d'un déclenchement d'une activité réflexive. Un article de ce même numéro thématique (Vacher, 2022b) présente les effets du dispositif auprès de différents publics. Tous les recueils de données convergent pour affirmer que, si des degrés variés peuvent être atteints par la participation au dispositif, les leviers mobilisés dans ce dernier concourent tous à l'émergence d'une pratique réflexive.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Altet, M. (2001). *Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoir, schème d'action et adaptation, le savoir analyser*, in « Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud P. (dir.), (3^{ème} édition), De Boeck, Bruxelles, p. 27–40.
- Boucenna, S., Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2022 à paraître). *Comment accompagner avec l'analyse de pratiques professionnelles ?* De Boeck : Bruxelles.
- Dubois, P., Gasparini, R. et Petit, G., (2005). *La formation IUFM au regard des représentations et des pratiques des PE2 et des PLC2 EPS*, INRP/IUFM de bourgogne.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Mucchielli, R. (2007). *Le travail d'équipe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*. Bayard : Paris.
- Robo, P. (2017). Vers un mémento pour mettre en place et démarrer un groupe d'APP... *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 23–41. <https://www.analysedepratique.org/?p=2433>.

- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (Eds.). (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Thiébaud, M. (2017). Mettre en place un groupe d'analyse de pratiques qui fasse sens et inspire confiance. Quels défis ? Quels repères ? Quels chemins ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 9–22. <https://www.analysedepratique.org/?p=2431>.
- Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2018). Explorer les dynamiques d'intelligence collective en APP favorisant l'émergence de l'inédit et de plus-values qui dépassent les apports individuels. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 13, 4–17. <https://www.analysedepratique.org/?p=3042>.
- Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2020). L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 18, 43–69 et *Le Codéveloppeur*, vol 6, no 3. <https://www.analysedepratique.org/?p=3716> et <https://www.aqcp.org/wp-content/uploads/3.-thiebaud-vacher-revue-app-16juin2020.pdf>.
- Vacher, Y. (2014). Phase méta en APP... quels contenus, quelles fonctions ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 23–34. <https://www.analysedepratique.org/?p=1379>.
- Vacher, Y. (2015/2022a). *Construire une pratique réflexive*. Bruxelles : De Boeck.
- Vacher, Y. (2018). Dynamiques d'interaction et intelligence collective en APP : un regard sur la communication. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 13, 51–74. <https://www.analysedepratique.org/?p=3046>.
- Vacher, Y. (2022b). ARPPEGE : effets du dispositif. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 22, 39–51. <https://www.analysedepratique.org/?p=5303>.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. L'Harmattan : Paris.