

Phase méta en APP ... quels contenus, quelles fonctions ?

Yann Vacher

Formateur et chercheur, Université de Corse
vacher@univ-corse.fr

Résumé

Présente dans un nombre important de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles, la phase dite « méta » recouvre une variété de mises en œuvre et d'objets. Le présent article se veut une investigation de certains possibles à travers l'étude du concept de « phase méta », l'illustration et l'analyse de propositions pratiques et enfin, une exploration de ses contenus et fonctions. Dans une première partie l'étude porte sur le « méta » en tant que processus puis en tant que phase d'un dispositif d'APP. Une seconde partie traite de trois aspects développés durant la phase méta : l'émotion vécue durant la séance, le regard sur le dispositif d'analyse et l'interrogation du processus d'analyse élaboré par chacun des participants.

Mots-clés

métacognition, pratique réflexive, phase méta

Catégorie d'article

Texte de réflexion en lien avec des pratiques

Référencement

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.analysedepatique.org/?p=1379>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le internet www.analysedepatique.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.

Les dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles se composent d'une série de phases, d'étapes destinées à produire l'analyse d'un vécu ou d'un rapport à un potentiel vécu professionnel. Si le récit, le questionnement de l'exposant et la formulation d'hypothèses de compréhension sont les contenus/motifs les plus récurrents de ces dispositifs, nombre d'entre eux comportent aussi une phase dite « méta » qui, le plus souvent, clôt la séance. L'article présent se veut un éclairage de cette phase en proposant quelques repères simples sur le contenu que l'on peut y trouver ou qui est mis en avant et en présentant les fonctions qu'elle revêt. Il ne s'agira donc pas de préciser quels seraient les techniques et principes d'animation de cette phase mais bien d'identifier les fonctions, et en conséquence les objets, qui peuvent émerger ou sur lesquels l'animateur peut interpeller, orienter ou réguler les échanges. Les éléments qui sont présentés sont issus d'un travail de recherche sur un dispositif d'APP alliant recherche empirique et exploration théorique. Ces derniers sont liés aux concepts de « pratique réflexive », « d'approche multiréfléchie » ainsi que de « dispositifs d'APP ».

La première partie de cet article précisera la définition que l'on peut donner de cette phase méta ainsi que la forme qu'elle revêt dans différents dispositifs. La deuxième partie étudiera en l'illustrant les contenus et les fonctions de ce que l'on peut trouver dans une phase méta.

1. La phase méta c'est quoi ?

Après avoir donné une première définition des concepts de « phase » et de « méta », nous présenterons dans cette partie deux dimensions de la phase méta. Le premier temps sera consacré à la précision des processus qu'elle engage et le second sera dédié à l'étude de la formalisation et des fonctions qu'elle revêt dans différents dispositifs.

1.1 Définir les concepts

Le concept de phase renvoie à une unité temporelle et formelle inscrite dans un déroulement plus vaste. Dans le cas des dispositifs d'APP, la phase correspond à un moment du déroulement d'une séance qui, bien qu'en lien avec les autres moments, possède son objectif propre. Pour favoriser l'atteinte de ce but, le positionnement temporel dans l'ensemble du déroulé tout autant que son contenu sont décisifs.

Le terme « méta » est utilisé pour décrire la relecture à un niveau différent d'un objet ou encore la modélisation de cet objet par un autre objet de même nature. On retrouve ainsi ce principe dans le terme de « métalangage » qui est un autre langage pour décrire les langages ou encore dans le concept de « métadonnée » qui est une donnée sur les données. Dans le champ de l'analyse de pratiques, et selon le même fonctionnement, le terme méta signifierait l'analyse de l'analyse. Cette formule générale n'élimine cependant pas la

spécificité du processus d'analyse qui renvoie, nous le verrons dans le paragraphe suivant à un contenu différent des exemples précédents.

1.2 L'analyse de l'analyse

La spécificité du champ de l'analyse réside dans la nature de l'objet « analyse » qui ne correspond ni à une matière (la donnée) ni à une norme ou un code (le langage) mais à un processus. Le processus d'analyse se différencie en effet des autres registres évoqués précédemment (données ou langage par exemple) du fait de deux caractéristiques interdépendantes, il est situé et incarné :

- Situé car inscrit dans la situation d'analyse. Les paramètres de temporalité, d'espace, de constitution du groupe d'analyse ou encore de la nature de l'objet analysé conditionnent le processus d'analyse. De ce fait, ce dernier est imprévisible et évolutif.
- Incarné car réalisé par un sujet en interaction avec d'autres sujets. L'analyse se compose en conséquence d'une dimension intersubjective.

Ces deux caractéristiques impliquent de penser l'analyse en tant qu'objet complexe. Dans ce cadre, la phase méta a pour fonction d'ouvrir un espace favorisant un regard constructif sur la complexité de l'analyse produite. Le processus méta en APP correspondrait au développement d'une réflexivité (regard outillé sur soi-même) et les phases dites méta, présentes dans les dispositifs d'APP seraient consacrées à ce travail de réflexivité.

Pour caractériser l'activité d'analyse de l'analyse, la métaphore de la descente du vélo pour se regarder pédaler est souvent utilisée. On comprend à travers cette figure de style qu'il s'agit de développer un regard sur son activité, d'en prendre conscience (Piaget, 1974) alors qu'elle se déroule. La phase méta aurait pour enjeu dans cette acception de « décortiquer » son processus d'analyse pour en percevoir la nature et la relier à ses ressources et à ses intentions. Pour cela, le participant à une séance d'APP est invité lors de cette phase à extraire les logiques de son analyse, à en mettre à jour les fondements rationnels ou irrationnels, à identifier d'éventuelles récurrences...

Pour tenter d'éclairer ce processus, nous avons proposé le concept d'approche multiréfléchie, approche que développe le participant en fonction des ressources qu'il possède. Dans ce processus d'analyse « *la matière de la réflexion se construit [et est interrogée] à partir des savoirs issus des champs disciplinaires, scientifiques et de l'expérience [du participant], des références qui les fondent, des perspectives propres aux sujets qui réalisent l'analyse, des données relatives aux conjonctures dans lesquelles s'inscrit la situation analysée et enfin de l'étude du « voile de subjectivité » qui relie l'ensemble* » (Vacher, 2015). En ce sens, la phase méta offrirait la possibilité pour le participant de se concevoir comme sujet analysant et d'en faire un objet d'analyse. Ce

rapport à soi réfléchissant, en tant qu'activité métacognitive, correspond à la définition que donne Schön du praticien réflexif (Schön, 1983/1994) lorsqu'il précise que le praticien se dote de l'outil réflexif pour se penser/s'analyser en tant qu'acteur et dans le cas de la phase méta en tant qu'acteur analysant. Dans un article précédent, nous proposons une modélisation des niveaux de réflexion du praticien réflexif susceptible d'éclairer le positionnement du processus méta (Vacher, 2011).

Dans le modèle ci-après, chacune des colonnes pourrait représenter un processus/phase d'une séance d'APP. La deuxième colonne serait relative au récit, la troisième à l'analyse de la situation et du récit et la dernière colonne correspondrait à la phase méta.

Processus global	Réactivité verbalisée face à et sur la situation	Réflexivité	
Sous processus	Réfléchissement = mise en mot réactive	Réflexion = Analyse du contenu mis en mot et de la situation	Méta-réflexion = Analyse de la réflexion
Contenu et ou matière analysée	Mise en mot de la perception réactive de la situation	Réfléchissement et situation	Réflexion

Si le terme méta apparaît explicitement dans la quatrième colonne, les objets de l'analyse méta se situent aussi dans les colonnes 2 et 3. Le passage d'une colonne à l'autre constitue à chaque fois un saut réflexif. Dans la réflexion et la métaréflexion, le processus d'analyse consiste à prendre pour objet un élément apparu dans le processus précédent.

En résumé, nous retenons que l'analyse de l'analyse, qui est potentiellement développée lors de la phase méta, s'inscrit dans un processus de réflexivité au cours duquel le participant est invité à se prendre pour sujet d'analyse à travers l'analyse de sa réflexion développée lors des phases précédentes.

La dimension incarnée, et notamment groupale en APP, constitue également un moteur de l'amplification de l'analyse. Les possibilités d'échange, d'analyse et d'interrogation de l'analyse des autres participants sont autant d'opportunités de démultiplier l'approche multiréfléchie. Dans ce cas, le processus de réflexivité se fonde sur une activité de comparaison (non de jugement) et d'interrogation des différences, voire de dissonance avec les modes et contenus d'analyse des autres participants. Ces interrogations peuvent aussi porter sur le cadre de déroulement de la séance ou être l'occasion d'ouvrir des espaces

d'expression du ressenti et des émotions (ces différents éléments seront étudiés dans la deuxième partie de l'article).

1.3 Une phase de séance d'APP

Le processus méta trouve sa place dans les phases méta des dispositifs d'APP. Les paragraphes suivants seront consacrés à l'étude comparative de phases méta proposées dans différents dispositifs d'APP. Nous en avons retenus quatre, représentant un panel assez large de mises en œuvre et d'intentions : ARPPEGE, GEASE, GFAPP¹ et Codéveloppement par les pairs. Cette étude vise à faire émerger les fonctions de la phase à travers la déclinaison des consignes et principes de chacun des dispositifs.

Dans le dispositif ARPPEGE, comme dans beaucoup d'autres nous le verrons, la phase méta est la dernière et clôt la séance d'APP (phase 8 du dispositif). La consigne qui est donnée permet de saisir la fonction et le contenu possible de son déroulement :

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

Nous le voyons, les champs d'interrogation et de réflexion abordables sont multiples en réponse à cette consigne et impliquent une durée importante de la phase de l'ordre de quinze à trente minutes selon les modalités formelles retenues (partage, écriture, échange, proposition d'évolution...). La fonction de la phase correspond bien ici à la possibilité d'offrir aux participants un espace de réflexivité en les invitant à analyser leur analyse.

Si cette formulation est spécifique au dispositif ARPPEGE, on retrouvera dans d'autres dispositifs des intentions similaires ou complémentaires. La proposition du contenu de cette phase dans le dispositif du GEASE reprend ainsi la plupart de ces éléments. Maurice Lamy précise que cette phase méta, ou « *phase de compte-rendu des observations et d'expression sur le dispositif* » est un moment durant lequel chacun est invité « *à s'exprimer librement sur ce qu'il vient de vivre : impressions, ressentis, manques, points positifs ou/et négatifs, ce qu'il aurait fallu faire autrement...* » (Lamy, 2002, p. 6).

¹ Analyse Réflexive de Pratiques Professionnelles En Groupe d'Echange ; Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives ; Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles.

Dans le GFAPP, la phase 5 qui est définie comme phase méta se situe comme dans le GEASE et le dispositif ARPPEGE après un temps de clôture de l'analyse et a pour objet l'analyse du fonctionnement de la séance. Cette phase peut contribuer à d'éventuelles modifications de ce fonctionnement et il est à ce titre précisé que cette phase ne porte donc plus sur la situation exposée (Robo, 2002). Nous constatons dans le GFAPP que l'enjeu n'est donc pas, comme en partie dans ARPPEGE ou le GEASE, centré sur le vécu émotionnel mais plutôt sur les effets du cadre de fonctionnement sur l'analyse. L'émergence d'éléments liant cadre et émotions n'est cependant pas exclue. La fonction qui est de permettre une évaluation des effets de la séance à partir du regard sur son fonctionnement semble commune aux trois dispositifs. Cette évaluation peut aboutir à une éventuelle modification de son déroulé ou de son contenu en vue de le rendre plus en adéquation avec les objectifs de développement du savoir analyser. Dans ce cas l'impact sur le participant est indirect car la fonction première de ce type de retour serait centrée sur l'évolution du dispositif qui aurait ensuite des conséquences sur les apprentissages des participants. Lorsque les retours sont relatifs au ressenti ou à l'analyse du fonctionnement, la phase méta semble plus directement orientée vers le développement du sujet participant et la possibilité d'évolution du dispositif est présente mais secondaire par rapport à cet objectif.

Dans le dispositif du codéveloppement par les pairs, on retrouve une ouverture marquée, comme dans ARPPEGE, sur la dimension « développement professionnel ». Boucenna, Charlier et Donnay précisent que « *La dernière étape, et pas la moindre, permet d'établir un bilan des apprentissages. L'analysant puis les coachs sont invités à exprimer ce qu'ils se sont sentis apprendre tout au long de l'exercice, en termes de contenu d'une part et de méthode d'autre part. Si le temps disponible le permet, ils sont aussi invités à partager les conséquences envisagées de tels apprentissages sur leur quotidien professionnel proche.* » (Boucenna, Charlier et Donnay, 2003, p. 6).

Nous pouvons identifier dans la description de ces phases qu'elles participent bien, dans chacun des dispositifs, à l'invitation à compléter, initier ou développer le processus de réflexivité mais aussi qu'une variété d'éléments peut en être l'objet. L'étude précise du contenu de cette variété fera l'objet de la partie suivante

2. Qu'y a-t-il à l'intérieur d'une phase méta ?

Comme nous l'avons esquissé dans la partie précédente, le contenu de la phase méta repose sur un large panel de possibles. Lorsqu'il étudie le contenu de la réflexivité chez l'acteur, Schön met en évidence que « *les objets de sa [le praticien réflexif] réflexion sont aussi variés que les sortes de phénomènes qui s'offrent à lui et les systèmes de savoir pratique qu'il utilise en face d'eux* », et l'auteur de poursuivre pour illustrer son propos par l'énoncé d'objets potentiels : « *les normes tacites et les appréciations qui sous-tendent un jugement [...] les stratégies et les théories implicites [...] ce qu'il ressent [...] la façon dont il s'y est pris pour formuler un problème* » (Schön, 1994, p. 90). Nous reprendrons dans la suite de cette

partie ces différents éléments en les illustrant². Cette illustration s'effectuera par l'intermédiaire de l'étude d'éléments de différents niveaux. Ces derniers peuvent en effet être relatifs aux ressources affectives, aux connaissances/références du sujet ou encore aux savoir-analyser. La variété de niveau des objets analysés est, nous le voyons ici, la conséquence de la nature hétérogène des ressources engagées dans les processus d'analyse.

2.1 Un regard sur le vécu émotionnel de la séance

Du fait des déstabilisations potentielles évoquées, la phase méta peut avoir pour objet et enjeu l'expression des émotions ressenties par les participants au cours de la séance. Plusieurs raisons peuvent justifier la présence de ce type de contenu. D'un point de vue pédagogique, la phase méta permet potentiellement l'évacuation de tensions émotionnelles liées à l'analyse et jusque-là contenues. Ces tensions peuvent être liées à des phénomènes de résonance avec la situation exposée ou encore à des ressentis de jugement. Parfois, ces émotions peuvent être liées au sentiment de ne pas avoir su analyser. Le traitement de ce dernier cas constitue l'enjeu cognitif méta et se situe dans le registre didactique. Il s'agit alors pour le participant de s'interroger sur les explications possibles (causes et effets) de l'apparition de ces tensions au cours de l'analyse. Concrètement ce questionnement peut prendre les formes suivantes « *pourquoi ai-je ressenti une émotion lorsque tel contenu a été abordé ou telle question posée?* ». On voit dans cette formulation (que nous avons rencontrée dans nos travaux de recherche chez de nombreux participants) que la préoccupation méta est de s'interroger sur le contenu du récit et des échanges en tant que source de tension, mais cette occurrence n'est pas la seule.

Les tensions analysées dans la phase méta peuvent aussi avoir pour origine le travail d'analyse méta lui-même. Lorsque le participant prend un recul pour analyser son analyse ou celle des autres il se peut que des émotions surgissent. Elles peuvent être relatives à plusieurs sentiments tels que l'infériorité ou au contraire la supériorité. Dans ce cas la phase méta permet l'analyse de l'émergence du jugement de soi et des autres. Les questions suivantes traduisent cette intention de compréhension : « *pourquoi me suis-je senti contrarié par mon incapacité à poser des questions comme tel autre participant?* » ou encore « *quelles sont les causes de mon jugement négatif de l'interprétation de tel participant et du sentiment d'inutilité de son intervention ?* » Nous le voyons dans cette dernière occurrence, il existe un risque psycho-social lorsqu'elle est évoquée de façon collective. La verbalisation en groupe de ce type de contenu ressenti, même s'il est objet, peut en effet être pris comme une opportunité d'expression d'un jugement de et par l'autre. Dans le cas du dispositif ARPPEGE nous proposons que ces contenus demeurent individuels et qu'ils soient éventuellement travaillés par écrit.

² L'étude suivante ne prétend pas à l'exhaustivité mais à l'éclairage d'une partie des objets possibles et que nous avons rencontrés le plus fréquemment dans nos recherches et dans la bibliographie relative aux dispositifs d'APP.

Nous étudierons un dernier registre d'illustration des émotions en tant que contenu de la phase méta. Elle permet aussi en effet de s'interroger sur les émotions produites par le fonctionnement de la séance et peuvent prendre la forme suivante « *dans la phase ... lorsque la question ... a été posée à l'exposant, je l'ai ressentie comme un jugement, et l'absence d'intervention de l'animateur m'a contrarié* » ou encore « *je me suis ennuyé durant cette phase car je la trouve trop longue par rapport à la consigne qui est donnée* ». Cet extrait peut être lu sous deux angles méta, soit le participant interroge le bien-fondé de la durée de la phase, soit dans une réflexion centrée sur lui, il interroge par l'intermédiaire du cadre sa propre capacité à l'exploiter ou l'occuper. Nous développerons dans le point suivant les réflexions relatives au fonctionnement de la séance qui sont susceptibles d'émerger lors de la phase méta.

2.2 Un regard sur le dispositif : l'interrogation du cadre et de l'apprentissage

Lorsque les participants sont invités à se positionner ou se positionnent par rapport au cadre de fonctionnement, il est possible d'y lire deux enjeux. D'une part, il s'agit d'évaluer la pertinence du cadre pour atteindre les objectifs d'analyse et de développement du savoir analyser et éventuellement, en conséquence, de le faire évoluer. Dans notre dispositif ARPPEGE par exemple, une phase (phase 5 bis) est issue d'un échange et d'une proposition réalisée lors de la phase méta, elle figure depuis dans le déroulement normal de toutes les séances. Les formulations suivantes traduiraient cette intention : « *La consigne de telle phase ne m'a pas paru assez sécurisante pour celui qui prend la parole* », « *L'ajout d'une phase de partage et d'échange des notes prises individuellement serait de nature à enrichir l'approche (multiréférentielle ou multiréfléchie)* » ou encore « *Quel est le sens de la consigne donnée ?* ». La phase méta offre dans ce cas la possibilité d'une réflexion prospective, mais cette dernière implique que les participants aient mis en perspective les effets produits et les différentes phases.

En cela, les réflexions relatives au cadre de fonctionnement sont l'occasion d'analyser ses propres modes d'apprentissage, par la mise à jour des processus ou activités qui ont semblé efficaces, ceux qui ne le paraissent pas et des hypothèses explicatives de ces phénomènes. Les formulations suivantes traduisent ces processus : « *Quelles sont les phases qui m'ont permis d'améliorer ma compréhension et pourquoi ?* », « *les phases d'écriture me permettent d'apporter de la précision à mon analyse alors que je suis plus mal à l'aise lors des échanges oraux.* » ou encore « *étant plus sensible au champ visuel, les échanges à l'oral ne me donnent pas assez à voir.* ». Dans toutes ces formules, le cadre de fonctionnement est interrogé pour éclairer ou constater l'efficacité des stratégies d'apprentissage et cela constitue donc un deuxième enjeu de l'analyse du fonctionnement lors de la phase méta.

2.3 Une interrogation du processus d'analyse

Au-delà des émotions et du cadre de déroulement de la séance que nous avons étudiés auparavant, il est possible de faire de la phase méta un temps de réflexion sur les objets qui ont été analysés lors de la séance³. Ces objets sont de plusieurs natures et leur présence parfois simultanée témoignent des différentes couches de l'analyse. Entrer dans un processus d'analyse méta peut consister en la distinction de ces catégories d'objets en vue de les penser à la fois comme objet singulier mais aussi en interdépendance avec les autres. Nous choisissons d'en détailler trois qui dans nos travaux de recherche sont apparus comme les plus parlants pour les participants⁴. L'approche multiréfléchie que nous avons détaillée précédemment répond à cette logique d'éclairage de la complexité des strates de l'analyse mais aussi des liens qui les unissent.

Dans cette approche il s'agira de tenter de relire son analyse en interrogeant l'usage de références. Les réflexions qui suivent pourraient traduire l'interrogation de cet usage : *« quelles sont les champs scientifiques ou d'expérience que j'ai mobilisés pour tenter de comprendre la situation ? »*, *« Je constate à l'issue de ces séances que j'ai tendance à systématiquement privilégier une entrée psychologique pour structurer mon analyse »*, *« les interrogations de tel participant m'obligent systématiquement à réfléchir aux champs de référence qu'il mobilise pour analyser »* ou encore *« Les références que j'utilise sont très dépendantes de la situation qui est analysée et je ne perçois pas à l'heure actuelle de récurrence dans l'usage d'un champ privilégié »*. Ce contenu d'analyse est selon nous au cœur du principe de réflexivité et donc des fonctions de la phase méta puisqu'il permet de tenter un décryptage de ces références de l'analyse. Cependant, ces références ne sont pas les seules ressources de l'analyse et d'autres catégories d'objets sont susceptibles d'être analysées durant la phase méta.

L'analyse produite par les participants peut se fonder sur un faisceau de valeurs et de croyances qui structurent la pensée. La croyance en l'éducabilité de l'autre peut par exemple permettre à un participant d'éclairer sa tendance à vouloir apporter quelque chose aux autres. Mais cette posture pourrait aussi être lue sous l'angle d'une croyance en la validité ou la supériorité de son explication. Les valeurs d'altruisme peuvent aussi être structurantes d'une partie des attitudes adoptées durant la séance. L'illustration suivante traduit cette possibilité *« Je m'interroge pour savoir si lorsque j'ai posé cette question je l'ai fait pour avoir une réponse ou pour permettre à l'exposant de se ressaisir parce que je l'avais senti déstabilisé à l'issue de la question précédente »*. Cette mise à distance offre potentiellement

³ L'enjeu n'est pas de repartir dans l'analyse de la situation mais de penser les catégories et natures des objets qui ont été analysés

⁴ Ce point 2.3 ne présente donc pas une vision exhaustive de la variété des objets analysés et l'on trouvera dans l'article de Lamy (2014) des pistes de complément de ces objets (usage des pronoms, généralisation...).

aux participants la possibilité d'analyser l'impact de ses croyances et valeurs sur la structure, les actions et les intentions de leur activité d'analyse.

On retrouve le même fonctionnement potentiel autour de l'interrogation et du regard sur les logiques d'action. Dans l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et par extension dans le GEASE (Lamy, 2014) l'exploration de ces logiques s'effectue à travers l'usage de grilles d'écoute et de lecture des énoncés réalisés lors de la séance. Les formulations qui peuvent illustrer ces démarches réflexives pourraient prendre les formes suivantes « *Quels verbes d'action sont utilisés par le groupe et plus spécifiquement par moi ?* », « *Dans quel(s) registre(s) et sous quelle(s) forme(s) apparaissent les actions dans mes analyses et interventions ?* » ou encore « *Quelles sont les actions récurrentes qui sont interrogées lorsque j'analyse ?* »

La lecture de ces différentes strates et des liens qui les unissent ouvre potentiellement aux participants des dispositifs d'APP la possibilité de s'inscrire dans une dynamique de développement professionnel que nous étudierons dans la partie suivante.

3. Synthèse

Au cours de cet article nous avons tenté de préciser ce que pouvait être la phase méta dans un dispositif d'APP. Nous avons fait apparaître tout au long de notre étude que plusieurs fonctions pouvaient être mises en lumière. L'ouverture d'un espace amplifié de réflexivité semble en être le point commun. Dans le cadre de cette fonction centrale, plusieurs contenus ont été étudiés. Relatifs à l'interrogation du cadre/dispositif d'analyse, des ressentis ou encore des références utilisées dans l'analyse, ces contenus ont pour caractéristiques de renvoyer au système sujet/analyse/vécu. La phase méta est l'occasion de porter un regard constructif sur l'espace complexe qui unit ces éléments.

En étudiant les contenus et les fonctions possibles de la phase méta, nous avons cherché à donner une lisibilité accrue de la nature des objets qui s'y trouvent et de leurs liens aux objectifs de cette phase mais aussi d'entrevoir la cohérence de cette dernière dans le dispositif global. Dans cette logique d'inscription dans une cohérence globale, la dimension d'amplification de la réflexivité que nous avons évoquée précédemment pourrait aussi se traduire par un mouvement « d'extension » du processus réflexif. En effet, le choix de proposer dans les dispositifs d'APP une phase dédiée à l'émergence du processus réflexif semble pouvoir contribuer au développement d'une habitude réflexive qui s'étendrait à l'ensemble du dispositif d'analyse des pratiques et apparaîtrait à d'autres étapes du dispositif d'analyse des pratiques. Le processus méta n'est en effet pas seulement lié à la phase qui clôt le dispositif. Ainsi par exemple, dans le dispositif ARPPEGE il est proposé, à la moitié de la séance, de procéder à ce pas de côté en identifiant quels sont les éléments qui

ont été produits lors des analyses de la première partie et sur quelles bases ils l'ont été⁵. Ce processus cognitif peut être enclenché par le participant tout au long de la séance. Cet enclenchement peut se produire en fonction du degré de familiarité avec le fonctionnement dans le dispositif ou d'une dissonance qui « l'impose » lors de la séance (émotion, incompréhension, prise de conscience...). Ce « travail » méta n'est donc pas forcément contraint ou enclenché par la formalisation d'une phase.

En tant que pratique réflexive, le processus métacognitif peut déborder de la phase méta (et la séance d'APP) et constituer un objectif pour le professionnel et à terme « *une habitude, une dépense d'énergie intégrée à la vie quotidienne* » (Perrenoud, 2001, p. 62). Cette extension à d'autres moments (de formation ou professionnels) ouvre pour le professionnel la perspective d'un impact de la phase méta sur son développement. La mise en lumière permise par le regard sur les modalités d'apprentissage et le développement d'une investigation des stratégies personnelles d'analyse jouerait le rôle d'évaluation formative qui, inscrite dans une logique d'apprentissage en spirale c'est-à-dire continue, serait au service des transformations de l'acteur. On peut alors faire l'hypothèse que cela représente l'une des bases⁶ sur lesquelles le professionnel peut imaginer, planifier ou infléchir des transformations d'identité professionnelle. Ces transformations, inscrites dans une logique de moyen et long terme, sont le cœur du processus de développement.

Références bibliographiques

Boucenna, S., Charlier, E. & Donnay, J. (2003). Le codéveloppement par les pairs : une stratégie de réflexivité au service de l'évaluation et du conseil. Contribution au Grand Atelier MCX "Formation et Complexité", Lille, septembre 2003.

Chocat, J., Vacher, Y., Péaud, P., Robo, P. & Thiébaud, M. (2014). Quelle place donne-t-on à l'à-venir, à la projection dans le futur au sein de l'analyse de pratiques ?, *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 59-73. <http://www.analysedepratique.org/?p=1119>.

Lamy, M. (2002). Propos sur le GEASE. *Expliciter*, 43, 1-13. http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/43_janvier_2002.pdf.

Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ?, *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 50-58. <http://www.analysedepratique.org/?p=1103>.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

⁵ Nous avons détaillé cette phase 5 bis dans un article précédent de la revue (Chocat, Vacher, Péaud, Robo & Thiébaud, 2014).

⁶ Car on peut aussi faire l'hypothèse que l'expérience non réfléchie constitue également une base de développement professionnel.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*, Paris : PUF.

Robo, P. (2002). L'analyse des pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante, *Vie pédagogique*, 122, 7-11.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : NY Basic books. (1994) *Le praticien réflexif*, Montréal : édition logique.

Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvres à définir. *Recherche et formation*, 66, 65-78.

Vacher, Y. (2015). *Pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck (à paraître 1^{er} semestre 2015).

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris : ESF.