



HAL
open science

La clinique de l'activité comme méthodologie de recherche et comme vecteur d'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement instrumental ?

Rym Vivien, Angelika Güsewell, Pascal Terrien

► To cite this version:

Rym Vivien, Angelika Güsewell, Pascal Terrien. La clinique de l'activité comme méthodologie de recherche et comme vecteur d'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement instrumental?. Recherche en éducation musicale, 2021, recherche en éducation musicale, 36, pp.1-23. hal-03476657

HAL Id: hal-03476657

<https://amu.hal.science/hal-03476657>

Submitted on 6 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ COMME MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET COMME VECTEUR D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT INSTRUMENTAL ?

Rym Vivien, Angelika Güsewell et Pascal Terrien

Rym Vivien est titulaire d'un Bachelor en enseignement primaire ainsi que d'un Master en sciences et pratiques de l'éducation, obtenus à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEPL) et à l'Université de Lausanne (UNIL). Durant son parcours universitaire, ses travaux ont porté sur la pédagogie interculturelle à l'école primaire, ainsi que sur les représentations du mérite chez les lycéens primés. Après l'obtention de son master en 2016, elle a travaillé en tant qu'assistante de recherche à la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg (HEMU), sur un projet portant sur l'héritage pédagogique de la professeure de violon Veda Reynolds (Güsewell A., Terrien P., Capuçon R., Vivien R., Scherrer A.). Elle enseigne actuellement le français à des adultes allophones et envisage de poursuivre sa carrière par un doctorat en sciences de l'éducation.

Angelika Güsewell est titulaire d'une maîtrise en enseignement du piano ainsi que d'une maîtrise et d'un doctorat en psychologie (positive). Elle est responsable de la recherche à la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg (HEMU) rattachée à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) depuis 2005. Elle est également vice-présidente de l'Association suisse de psychologie positive (SWIPPA) et membre du comité directeur du Certificate of Advanced Studies en psychologie positive de l'Université de Lausanne. Au cours des dix dernières années, Angelika Güsewell a mené de nombreux projets sur les identités des musiciens, leurs profils et forces de caractère, les gestes professionnels des professeurs de musique, les émotions positives et la gestion du stress et du trac. Elle coordonne actuellement un projet de deux ans sur l'impact de l'écoute de la musique dans les soins psychiatriques intensifs (Gebert Rüt Stiftung, 2018-2020), ainsi qu'un projet d'un an sur l'impact de courtes interventions de musique live dans le contexte du travail (FNS, 2020).

Pascal Terrien est professeur des universités en didactique des arts à Aix-Marseille Université, et professeur au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (C.N.S.M.D.P.). Chercheur permanent de l'unité de recherche *Apprentissage-Didactique-Évaluation-Formation* (UR 4671-ADEF), il y dirige actuellement un programme de recherche « Le geste créatif et l'activité formative » (GCAF). Il est aussi

chercheur associé à l'*Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique* (OICRM), Canada.

Ses recherches en musicologie didactique portent sur l'enseignement musical (théorique, instrumental et vocal). Auteur de nombreux articles scientifiques et ouvrages, il est régulièrement invité comme professeur-conférencier dans des universités étrangères ou grandes écoles de musique (Royaume-Uni, Canada, USA, Suisse, Allemagne, Belgique, Luxembourg, etc.). Ses dernières recherches collaboratives portent sur les identités professionnelles des professeurs de musique (Joliat F., Güsewell A, Terrien P.) et sur l'héritage pédagogique de Veda Reynolds (Güsewell A., Terrien P., Capuçon R., Vivien R., Scherrer A.).

Résumé

La question à laquelle cette contribution vise à apporter une réponse est de savoir si la méthode de l'autoconfrontation, utilisée dans le cadre d'une recherche et non pas d'une intervention à visée transformative, a un impact sur la réflexivité d'enseignants de musique, d'une part, et si elle peut constituer le point de départ d'innovations pédagogiques, ou du moins de changements dans leur activité professionnelle, d'autre part. Pour cela, des interviews d'autoconfrontation simples et croisés menés avec deux enseignants de violon, l'un novice, l'autre expérimentée, dans le cadre d'une recherche portant sur l'héritage pédagogique de la célèbre violoniste Veda Reynolds ont été analysés à partir du modèle des dimensions de la réflexivité de Jorro (2005). Il apparaît que le discours et les postures réflexives de ces deux enseignants évoluent au cours des interviews pour atteindre un niveau plus abouti à la fin de la deuxième interview qu'au terme de la première. Les résultats de cette étude de cas sont à considérer avec toute la prudence requise et ne peuvent pas être généralisés. Par ailleurs, ils ne concernent que les postures réflexives des participants et non des changements effectifs de leur activité professionnelle, voire des innovations pédagogiques concrètes. Ils représentent néanmoins une piste prometteuse du point de vue du développement professionnel, puisqu'ils mettent en évidence le potentiel de la clinique de l'activité comme méthodologie de recherche et comme vecteur d'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement instrumental.

INTRODUCTION

Notre contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur l'héritage pédagogique de la célèbre violoniste Veda Reynolds, menée entre septembre 2016 et juin 2018 à la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg (HEMU). L'objectif premier de cette recherche était d'étudier et de comprendre le phénomène de transmission d'un héritage pédagogique à travers la méthode de l'entretien d'autoconfrontation, empruntée à l'ergonomie du travail et à la clinique de l'activité (Oddone, Re et Briante, 1981). Au-delà de cette visée compréhensive, la méthode de l'entretien d'autoconfrontation s'est avérée pertinente et potentiellement innovante du point de vue du développement professionnel des enseignants, car elle a semblé placer nos participants dans une posture de praticiens réflexifs, et ce, même sans intention de remettre en question leur propre pratique (Güsewell, Vivien et Terrien, 2019).

Nos réflexions sur le potentiel innovant de la méthode de l'entretien d'autoconfrontation dans le cadre de l'enseignement instrumental s'inscrivent plus largement dans un questionnement actuel sur l'innovation pédagogique. Dans une société occidentale contemporaine en quête de nouveauté et de développement, on constate un intérêt croissant pour l'innovation, représentant dans de multiples sphères l'idée « d'un progrès indéfini et continu » (Cros, 1999, p. 129). La notion d'innovation, d'abord inscrite dans une logique marchande et entrepreneuriale (Dandurand, 2005), revêt aujourd'hui une dimension sociale, dont une part considérable est liée à l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). Selon Marsollier (2003), les discours pédagogiques et politiques n'ont jamais autant utilisé qu'aujourd'hui le mot innovation, « comme si son usage pouvait réveiller à lui seul, par sa connotation positive, l'ingéniosité, l'imagination, le progrès et la créativité chez les enseignants » (p. 10). Les questionnements qui se posent dès lors constituent le point de départ de la réflexion qui a guidé l'élaboration du présent article : si le simple fait d'évoquer, voire de prescrire l'innovation ne suffit pas à la susciter, quels sont les conditions et les facteurs de l'innovation en éducation et comment créer un environnement favorable à son émergence dans le contexte de l'enseignement musical ?

CADRE THÉORIQUE

Innovation en éducation : de quoi s'agit-il ?

Selon Cros (2001), l'innovation résulte d'une intention et met en œuvre une ou des actions visant à changer ou à modifier quelque chose (un état, une situation, une pratique, des méthodes, un fonctionnement), à partir d'un diagnostic d'insuffisance, d'inadaptation ou d'insatisfaction par rapport aux objectifs à atteindre, aux résultats, ainsi qu'aux relations de travail. De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) indique que le but premier de l'innovation en éducation est la réussite de l'élève et que celle-ci doit toucher tous les aspects de son développement. La définition suivante est retenue : « l'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants » (p. 26). La définition de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) va dans le même sens : « Nous entendons par innovation toute tentative visant consciemment et délibérément, à introduire dans le système d'enseignement un changement dans le but d'améliorer ce système » (CERI/OCDE, 1970, p. 13).

Nous pouvons retenir de ces définitions qu'une innovation en éducation résulte d'un diagnostic d'insuffisance ou d'une volonté de changer, en fonction d'un objectif à atteindre, en l'occurrence le développement optimal de l'élève. Par des actions intentionnelles et délibérées, l'innovation vise à induire un changement positif, à dépasser des situations insatisfaisantes ou à résoudre des problèmes. Elle se construit donc en opposition à des pratiques professionnelles considérées comme inopérantes et routinières.

Innovation en éducation et réflexivité

L'innovation en éducation suppose, de la part de l'enseignant, une prise de distance par rapport à sa pratique, afin de prendre conscience des insuffisances ou des volontés de changement évoquées précédemment. Cette prise de distance implique pour l'individu d'être disposé à porter un regard réflexif sur son activité. Selon Derobertmasure et Dehon (2009), la réflexivité, ou posture réflexive, constitue une facette importante de la professionnalité. Elle renvoie à la capacité de réfléchir délibérément (De Cock, 2007 ; Peters *et al.*, 2005) sur ses propres pratiques (Perrenoud, 2001) en vue de les améliorer et de résoudre des problèmes (Hatton et Smith, 1995 ; Tochon, 1993).

Différents modèles de la réflexivité existent. Celui de van Manen (1977) comprend trois niveaux ou paliers, en fonction de l'objet sur lequel porte la réflexion : moyens permettant d'atteindre les objectifs fixés (réflexion pragmatique), buts éducatifs visés (réflexion praxique), statut même d'enseignant et influence possible de la profession (réflexion

critique). Hatton et Smith (1995) spécifient quatre niveaux de réflexivité qui dépendent du type de processus réflexif mis en œuvre : description basique de ses actions, description avec justification, justification des choix réalisés avec proposition d'alternatives et recontextualisation de l'action par la mobilisation de connaissances. Le modèle de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990), en sept niveaux, s'intéresse à la manière selon laquelle l'enseignant justifie son action ainsi qu'aux termes ou concepts qu'il mobilise, en passant d'une simple narration des faits à une justification pédagogique basée sur une prise en compte du contexte. Ces trois modèles ont en commun de distinguer différents niveaux de réflexivité sur la base de critères tels que l'objet, le processus ou la démarche argumentative. D'autres modèles s'attachent plus précisément à décrire et à distinguer des postures ou attitudes réflexives permettant d'observer le processus engendré lors de situations d'analyse de pratique.

Nous retenons comme cadre interprétatif le modèle de Jorro (2005), qui distingue quatre postures réflexives allant de pair avec des seuils de réflexivité (voir tableau 1) :

1. Retranchement : dans le but de se protéger de toute forme de jugement dont il a crainte, le praticien se situe dans le déni et défend l'idée qu'il « ne voit pas en quoi ce qu'il fait peut retenir l'attention » (p. 4). La posture de retranchement est rattachée à la *sur-argumentation* qui s'exprime par un discours de justification témoignant d'une absence de questionnement professionnel ;
2. Témoignage : cette posture marque « l'acceptation du praticien à vouloir élucider une situation » (p. 5). Le désir d'un retour sur l'action apparaît sous une forme descriptive, sans que le praticien soit en mesure de se questionner sur cette action. Il se traduit par un discours linéaire « laissant penser que le déroulement de la situation ne suppose aucune équivoque » (p. 12) ;
3. Questionnement : cette posture se manifeste dès que le praticien admet et exprime le fait qu'une réflexion est mise en œuvre. La démonstration du questionnement n'apparaît généralement pas de prime abord, mais « vient dans le cours de la situation parfois sur le mode de l'aveu, parfois sur celui de l'excuse » (p. 5-6). La posture de questionnement est marquée par une « attitude investigatrice au cours de laquelle les praticiens identifieront un, voire plusieurs cadres de référence sur lesquels ils prendront appui pour revisiter une situation professionnelle » (p. 12) ;
4. Évaluation-régulation : cette posture témoigne de la *fonction critique régulatrice*, le praticien est en passe d'envisager des stratégies alternatives, d'interroger ses savoirs en vue de les remobiliser, voire de « s'adresser des prescriptions qu'il prend soin de décrire ». On se situe alors dans une « forme aboutie de la réflexivité » (p. 13).

Tableau 1. Quatre dimensions de la réflexivité : postures, seuils et indicateurs (d'après Jorro, 2005, p. 14)

	Dimensions de la réflexivité			
Postures	Retranchement ↕	Témoignage ↕	Questionnement ↕	Évaluation-régulation ↕
Seuils de réflexivité	Sur-argumentation	Reffet	Interprétation	Fonction critique-régulatrice
Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Discours de justification • Absence de questionnement professionnel • Dévalorisation ou déni des savoirs professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Description de l'action • Discours linéaire et éléments contextuels implicites • Absence d'interprétation de l'action 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion sur l'action explicite • Attitude investigatrice • Identification de cadres de références 	<ul style="list-style-type: none"> • Énonciation de stratégies alternatives et de prescriptions • Perspective de remobilisation des savoirs • Questionnement identitaire et professionnel

La posture évaluation-régulation de Jorro (2005) semble particulièrement intéressante comme potentiel déclencheur d'un esprit d'innovation en ouvrant sur la capacité à envisager des alternatives. La question qui se pose dès lors est : comment amener un professionnel de l'enseignement à développer sa réflexivité jusqu'à ce quatrième niveau ? L'ergonomie de l'activité enseignante et la clinique de l'activité, dont les cadres théoriques se rejoignent, proposent une réponse intéressante à cette question.

Approche ergonomique de l'activité enseignante et clinique de l'activité

L'approche ergonomique appliquée au domaine de l'enseignement s'intéresse à la compréhension du cheminement s'opérant entre le travail prescrit et le travail réel, en cherchant à « comprendre comment, à partir des prescriptions qui lui sont faites, un professeur, non seulement utilise, mais refaçonne les moyens à sa disposition pour accroître aussi bien l'efficacité que l'efficience de l'action » (Amigues, 2003, p. 14).

Les notions de *genre* professionnel et de *style*, notions-clefs de l'approche ergonomique et de la clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000), permettent d'étudier ce processus de recomposition entre travail prescrit et travail réel. Le *genre* professionnel correspond à l'ensemble des manières d'agir, des règles et des gestes partagés par un groupe, et peut s'assimiler à une mémoire impersonnelle mobilisée implicitement lors de l'action individuelle (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Le *genre* constitue une ressource pour le professionnel puisqu'il permet de guider l'activité personnelle en référence à des

normes partagées par une même collectivité (Clot et Faïta, 2000). Chaque individu s'émancipe de la dimension collective du genre par son *style*, en adaptant ses gestes professionnels à son propre environnement (Clot et Faïta, 2000).

Pour comprendre le cheminement entre travail prescrit et travail réel, il convient de distinguer l'*action* de l'*activité*. L'action émane généralement d'une prescription et équivaut donc à ce qui doit être fait, tandis que l'activité est ce qui se fait concrètement, et demeure imprescriptible, puisqu'elle résulte du rapport subjectif installé par l'individu « entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce » (Amigues, 2003, p. 8). À l'intérieur même de la notion d'activité, les ergonomes distinguent le *réel de l'activité* de l'*activité réalisée* : « L'activité réalisée n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour [...] Le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu ou pu faire [...] » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p. 2). Ainsi, les activités non réalisées doivent être prises en compte pour approcher l'activité dans sa globalité — tant dans ses entraves que dans ses potentialités — le réalisé et le non-réalisé entretenant un rapport dialectique significatif.

La méthode de l'entretien d'autoconfrontation (Oddone, Re et Briante, 1981), appliquée dans les champs de l'ergonomie du travail et de la clinique de l'activité, permet de mettre en lumière l'*activité réalisée* et le *réel de l'activité*. En plaçant le praticien face à l'enregistrement vidéographique de son activité en présence d'un chercheur (autoconfrontation simple) et en l'amenant à commenter ses actions, interventions, préoccupations, et perspectives, ses activités inhibées sont extériorisées, ouvrant la voie au changement.

La clinique de l'activité est considérée comme une méthode d'action ne visant « pas prioritairement l'acquisition de connaissances », mais cherchant « à mieux connaître à travers la transformation » (Leplat, 2008, p. 3). Initiée à la demande des professionnels eux-mêmes, elle est réalisée dans une dynamique de changement. Le postulat sous-jacent est que le développement professionnel n'est possible que si les sujets concernés s'impliquent dans les démarches de compréhension et de transformation par le biais d'une co-analyse (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). C'est pourquoi l'étape déterminante de la méthode d'autoconfrontation en clinique de l'activité est un entretien croisé réunissant plusieurs sujets et un chercheur sur le même principe que l'entretien d'autoconfrontation simple, à la différence que chacun des sujets va cette fois être également amené à commenter l'activité de ses collègues. Des « controverses professionnelles » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p. 5) peuvent alors se déclencher à propos des divergences entre des styles individuels variés. Ces discussions permettent au genre professionnel et aux potentialités de l'activité de se révéler, puis de se développer.

Questions ouvertes et objectifs de la recherche

L'innovation pédagogique suppose une prise de recul par rapport à la pratique et donc une posture de praticien réflexif aboutie (Jorro, 2005) qui permet d'envisager des alternatives. La clinique de l'activité avec la méthodologie des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés est susceptible de stimuler ce type de réflexion, notamment en distinguant l'activité réalisée et le réel de l'activité. Toutefois, pensée pour permettre à des collectifs de travailleurs de développer leur pouvoir d'agir, elle part généralement de leur besoin de changement. Que se passe-t-il si cette méthodologie est utilisée dans le cadre d'une recherche sans visée transformative ?

La question de recherche que nous formulons et à laquelle cette contribution vise à apporter une réponse est : la méthode de l'autoconfrontation, utilisée dans le cadre d'une recherche sans intention transformative, induit-elle une posture réflexive chez celles et ceux qui sont interviewés, et si oui, de quel type de posture s'agit-il ?

MÉTHODE

Afin d'apporter une réponse à cette question, comme exposé en introduction, nous partons d'une recherche intitulée « L'école de Veda Reynolds reconstituée à travers la pratique pédagogique de ses anciens élèves ? » (VEDA). Cette recherche est née de l'initiative d'un professeur de violon qui se questionne sur la formation qu'il a reçue de la célèbre violoniste Veda Reynolds entre l'âge de 10 et 18 ans¹ : qu'est-ce qui caractérisait cet enseignement ? Impacte-t-il sa propre manière d'enseigner aujourd'hui ? Et si oui, de quelle manière ?

Face à l'enjeu méthodologique de reconstituer un enseignement dont il n'existe pratiquement aucune trace, la clinique de l'activité a constitué notre point de départ pour aborder la problématique de la transmission pédagogique : en confrontant les anciens élèves de Veda Reynolds à des captations vidéo de leur propre enseignement, la recherche a permis de mettre en évidence un certain nombre de parallèles et de similitudes dans leurs discours et de dégager les caractéristiques de ce qui a été nommé le « style Veda » (Güsewell, Vivien et Terrien, 2019). Si ces résultats se révèlent prometteurs concernant la question de la transmission, ils ont également soulevé le questionnement guidant l'élaboration du présent article : celui de la pertinence de la clinique de l'activité comme vecteur d'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement instrumental. En effet, la méthode des entretiens d'autoconfrontation est apparue intéressante du point de vue de la réflexivité engendrée chez les professeurs interrogés, et ce, même sans intention initiale de faire évoluer leur pratique réflexive. En incitant les participants à prendre du recul sur leur activité pour l'explicitier, la méthode a semblé susciter des changements de postures réflexives susceptibles d'induire, à long terme, des modifications de leur pratique professionnelle. Les résultats présentés dans le cadre de cet article sont issus d'une ré-exploration d'une partie des données de recherche existantes² pour répondre à la question de la réflexivité de l'enseignant en s'appuyant sur le modèle de Jorro (2005), via la méthodologie des entretiens d'autoconfrontation.

-
- 1 Née aux États-Unis, Veda Reynolds (1922-2000) mène une carrière internationale de soliste, de musicienne d'orchestre et de professeure. Elle entame sa carrière d'enseignante de violon aux États-Unis, notamment au Curtis Institute de Philadelphie, puis la poursuit de 1979 à 1989 au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon pour la terminer en enseignant en privé après sa retraite.
 - 2 Le corpus total de la recherche VEDA était constitué de la triangulation des données suivantes : entretiens exploratoires, archives concernant Veda Reynolds, observations, captations vidéo de cours, entretiens d'autoconfrontation simples et croisés.

Participants

Six professeurs de violon volontaires résidant et enseignant en France³ ont participé à l'étude, deux femmes et quatre hommes âgés de 32 à 59 ans. Toutes et tous ont effectué une partie de leur formation violonistique auprès de Veda Reynolds entre 1979⁴ et 2000⁵, en privé ou dans le cadre de leurs études professionnelles. Toutes et tous ont aujourd'hui des charges d'enseignement, cinq dans des conservatoires de région (formation non professionnelle), un dans une haute école de musique (formation professionnelle)⁶.

Collecte des données

À partir de captations vidéo d'une demi-journée de cours de violon donnés par chacun des professeurs sur son lieu d'enseignement, des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés ont été menés avec les six participants. Pour des raisons d'organisation, les entretiens d'autoconfrontation simple n'ont eu lieu que 5 à 8 mois après les captations vidéo, ce qui a permis aux participants de visionner les vidéos de leurs cours pour choisir 2-3 extraits de deux à cinq minutes à discuter lors de l'entretien. Simultanément, l'équipe de recherche a également établi une sélection d'extraits pour compléter celle des professeurs, afin que la discussion porte sur un échantillon aussi varié que possible d'élèves et d'objets d'enseignement.

Lors des entretiens d'autoconfrontation simples réalisés à la Haute école de musique de Lausanne, chaque participant a été confronté à 3 ou 4 séquences vidéo de sa propre activité en présence d'un membre de l'équipe de recherche. L'instruction donnée en début d'entretien était de visionner une première fois l'extrait vidéo dans son intégralité, sans interruption. Lors du second visionnage, le participant pouvait réagir dès qu'il souhaitait commenter son activité. Les entretiens d'autoconfrontation simples, d'une durée de 60 à 90 minutes, ont été filmés afin d'avoir dans le champ de la caméra le chercheur, le participant, ainsi que les images vidéo visionnées et discutées (voir figure 1).

-
- 3 L'option de contacter et d'inclure des enseignants de violon résidant et enseignant en Grande-Bretagne ou aux États-Unis a été écartée pour des raisons de langue.
 - 4 Date de création du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon, CNSMDL.
 - 5 Année de son décès.
 - 6 Dans le cadre du présent article, les analyses portent sur les transcriptions d'entretiens de deux des participants (voir section « Analyse des données »).



Figure 1. L'entretien d'autoconfrontation simple

Pour l'autoconfrontation croisée, deux groupes de trois ont été constitués de manière à varier les profils d'enseignants en termes de parcours professionnel, de formation, et de génération. Un extrait de cours de chacun des trois participants leur a été présenté. La durée des entretiens et les modalités d'agencement de l'espace étaient les mêmes que pour l'autoconfrontation simple (voir figure 2).



Figure 2. L'entretien d'autoconfrontation croisé

Analyse des données

Les entretiens d'autoconfrontation simples et croisés ont été transcrits intégralement. Le travail analytique réalisé dans le cadre du présent article a consisté en une relecture des verbatim avec une focalisation sur la notion de réflexivité, en se concentrant sur deux études de cas. Les analyses portent sur la transcription des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés, menés avec deux participants aux profils particulièrement contrastés :

- P1 = enseignant novice de 42 ans qui poursuit une carrière internationale d'interprète depuis plus de vingt ans, professeur dans une haute école de

musique (formation professionnelle) depuis trois ans. Ses étudiants de niveau Bachelor ou Master sont âgés de 18 à 28 ans.

- P2 = enseignante expérimentée de 54 ans, professeure de violon en conservatoire (formation non professionnelle) depuis 26 ans. Ses élèves (du cycle d'éveil au 3^e cycle) sont âgés de 6 à 19 ans.

L'objectif des analyses était de mettre en évidence les postures réflexives que susciteraient les entretiens d'autoconfrontation. Pour cela, les quatre entretiens ont été codés à l'aide du logiciel HyperResearch permettant un travail d'analyse qualitative s'appuyant sur le traitement de données⁷ en les affectant à différentes catégories (codes). Après la création des codes en prenant comme point de départ de notre approche déductive le modèle de Jorro (2005), les unités de textes se rapportant à chacune des quatre dimensions ont été identifiées et codées à partir des indicateurs associés aux quatre postures réflexives et aux seuils de réflexivité correspondants (voir tableau 1). Un rapport d'analyse a ensuite été établi à l'aide du logiciel, afin de faire émerger les différentes unités de textes se rapportant à chacune des dimensions de la réflexivité (voir figure 3).

```
HyperResearch - Exported report.txt

List of Filtered Cases
This report is on the following filtered cases:

  Croisé 1
  Croisé 2

  Enseignant P1
  Enseignante P2
_____ (End list of filtered cases)

List of Filtered Codes
This report is on the following filtered codes:

  001. Posture de retranchement
  002. Posture de témoignage
  003. Posture de questionnement
  004. Posture d'évaluation-régulation
_____ (End list of codes)

Case Code Source
Croisé 1 003. Posture de questionnement Entretien croisé 1.docx
Source Material:
[00:04:25.000]Enseignante P1: Il était... super tendu. Coincé de partout. La priorité était pour lui, ben c'était vraiment d'être centré et de...enfin tout le processus normal de décontraction.

Croisé 1 001. Posture de retranchement Entretien croisé 1.docx
Source Material:
[00:07:14.730]Enseignant P1: Ou des trucs complètement, qui vous paraissent bizarres aussi hein!
```

Figure 3. Rapport d'analyse en fonction des quatre dimensions de la réflexivité

7 Ici : unités de textes tirées des verbatim d'entretiens d'autoconfrontation simples et croisés.

Les unités de textes rapportées ont été mises en commun, discutées et sélectionnées par l'équipe de recherche, puis intégrées sous forme d'extraits à notre grille d'analyse établie sur la base du modèle de Jorro (voir tableau 1), afin de mettre en lumière les différentes postures réflexives adoptées par chacun des deux professeurs interrogés (voir tableau 2).

Tableau 2. Grille d'analyse : quatre dimensions de la réflexivité et extraits d'entretiens (d'après Jorro, 2005, p. 14)

Dimensions de la réflexivité				
Postures	Retranchement	Témoignage	Questionnement	Évaluation - régulation
Seuils de réflexivité	Sur-argumentation	Reflet	Interprétation	Fonction critique-régulatrice
Extraits d'entretien				
<i>Enseignant P1</i>	« J'vais pas avoir grand chose à dire » « C'est pas les meilleurs élèves du tout mais c'est pas grave. »	« Elle ça a pris un peu de temps et y'a eu un cours on sait pas pourquoi, y'a eu un espèce de déclic ! »	« Voilà ça aussi. C'est une vraie question. » « Là ce que j'essaie de faire c'est en fait de [...] »	« Alors c'est à nous d'adapter en fonction de l'élève. »
<i>Enseignante P2</i>	/	« C'est un élément fondamental cette histoire de courbe dans le geste. « Souvent l'élève n'a pas assez de recul pour écouter ça et... est plus dans l'activité finalement »	« Et donc c'est pour ça que j'essaie de lui faire sentir ça » « Alors ça je lui fait faire ça, c'est aussi justement pour [...] »	« Y'aurait un exercice à faire une autre fois avec elle ce serait [...] » « Moi ce qui m'a sauté aux yeux quand j'me suis vue entrain de donner cours, c'est à quel point dans un cours, un même cours... y'a mille embranchements possibles! »

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, les manifestations des différentes dimensions de la réflexivité identifiées dans le discours des deux professeurs sont présentées et mises en lien avec notre cadre interprétatif⁸, en commençant toujours par l'entretien simple, puis en poursuivant avec l'entretien croisé.

Première étude de cas

Entretien d'autoconfrontation simple

L'enseignant P1 fait preuve d'une posture de retranchement dès son arrivée dans les lieux de l'entretien en annonçant qu'il n'aura « pas grand-chose à dire ». Quelques instants plus tard, au moment où le chercheur introduit les extraits à discuter, il ajoute : « Ce ne sont pas les meilleurs élèves du tout, mais c'est pas grave ». On sent sa volonté de se protéger d'un jugement, en discréditant sa capacité à s'exprimer sur sa pratique et en sous-entendant qu'elle ne justifie pas d'attention particulière. Selon Jorro (2005), le discours de justification et la tendance à dévaloriser sa pratique professionnelle en déclarant qu'elle n'est pas digne de réflexion sont fréquents chez les enseignants novices (p. 4). Dès le visionnage du premier extrait, P1 change de posture et passe au témoignage, avec un discours de type descriptif focalisé exclusivement sur les élèves et non sur la description de l'action effective ou de sa propre pratique :

« Tout l'enjeu avec elle [l'élève] c'est vraiment de faire euh... y'a beaucoup de timidité et beaucoup de retenue, et, parfois voilà elle joue un peu plus, et puis la fois d'après ça revient... »

La volonté sous-jacente de P1 de résoudre le problème de retenue de son élève transparait, mais son propos lacunaire dénote qu'il ne parvient pas à identifier, ou du moins à verbaliser les actions à mettre en place pour faire face à cette difficulté, comme s'il se trouvait « démuni devant le travail de décryptage » (Jorro, 2005, p. 5).

« Et elle, ça a pris un peu de temps et il y a eu, tout à coup un cours on ne sait pas pourquoi, une espèce de déclic, et paf ! Y'a eu une sorte de libération... on passe... on monte un cran. »

Les éléments permettant de saisir précisément comment l'élève est parvenue à dépasser son problème ne sont pas exprimés, l'évolution se produisant inexplicablement. On distingue dans ces propos ce que Jorro appelle « une absence de débat, une absence de questionnement identitaire qui installent une relation magique au métier » (Jorro, 2005, p. 12).

8 Voir tableau 1 : « Quatre dimensions de la réflexivité », d'après Jorro, 2005, p. 14.

Cette posture de témoignage laisse ponctuellement place à des esquisses d'une posture de questionnement qui se traduit par des interrogations et par la recherche d'explications. Comme le souligne Jorro (2005), « dire que l'on se questionne, que l'on revient en pensée sur une pratique [...] c'est oser se poser en tant que praticien réfléchi » (p. 5). On observe cette attitude lorsque P1 évoque l'intérêt d'interroger systématiquement ses élèves sur leur performance :

« Là ce que j'essaie de faire c'est de l'encourager en lui disant "voilà, c'est beaucoup mieux, mais est-ce que tu t'en rends compte ?". Moi j'ai eu ce souvenir-là en étant jeune, si on vous dit "c'est beaucoup mieux", mais que vous n'avez pas les clés pour comprendre...on est un peu perdu. »

L'utilisation récurrente du terme « pourquoi » dénote sa volonté d'explicitier sa pratique :

« Voilà pourquoi, je reviens souvent à cette idée qu'ils s'écoutent et qu'ils s'enregistrent [...] et alors, je leur explique pourquoi, et souvent je donne des expériences personnelles [...] ça ne paraît rien, mais c'est pourquoi je leur dis ça [...] »

En plus de ces marqueurs relatifs à la posture de questionnement, P1 fait régulièrement appel à sa propre expérience d'élève ou à ce que ses anciens professeurs lui ont dit pour réinterpréter une situation. Jorro parle à ce propos de « cadres interprétatifs » auxquels les professionnels se réfèrent lors de situations d'analyses de pratiques (2005, p. 12). Durant tout l'entretien d'autoconfrontation simple, P1 « oscille » entre les postures, en partant du témoignage pour déboucher sur le questionnement et « combiner ces gestes⁹ tout au long de la réflexion » (Jorro, 2005, p. 6).

Entretien d'autoconfrontation croisé

Avant le premier visionnage de l'extrait issu de son propre enseignement, P1 s'adresse à ses collègues en leur disant de ne pas hésiter à lui signaler « des trucs qui paraissent complètement bizarres ». À la suite de cette brève tentative de retranchement, P1 se place d'emblée dans une posture de témoignage centrée sur l'élève, ouvrant la voie à un aller-retour entre discours descriptif (témoignage) et discours interprétatif (questionnement), comme cela avait été le cas lors de l'entretien simple. Il commence par décrire les points faibles de l'un de ses élèves de manière implicite, en parlant notamment de processus « normal » de décontraction sans préciser ce que ce dernier implique concrètement. On perçoit dans ses propos l'expression d'une « évidence » caractéristique selon Jorro du seuil du reflet (p. 11).

« Il était... super tendu. Coincé de partout [...] La priorité était pour lui, ben c'était vraiment d'être centré et de... enfin tout le processus normal de décontraction. »

9 « Gestes » prend ici le sens d'indicateurs de l'une ou l'autre des postures.

À la suite de ces propos concernant la posture, il explique, cette fois de façon plus précise et en se référant à son ancienne professeure, un procédé qu'il utilise pour travailler avec ses étudiants sur les tensions liées à la tenue de l'archet :

« Il y avait une chose que faisait Veda Reynolds, et que moi je fais tout le temps [...] Je mets mon doigt comme ça et je leur demande de me montrer [sur mon doigt] quelle est leur position à l'instant où ils se sont arrêtés [...] Je leur explique qu'il faut une base ici. »

Au fil de l'entretien, des amorces de la posture d'évaluation-régulation apparaissent de manière indirecte chez P1 : il emploie des pronoms tels que « on » ou « nous » et des formes impersonnelles, comme s'il ne pouvait pas (encore) endosser les prescriptions qu'il semble pourtant vouloir s'adresser :

« Ce qui est intéressant c'est que cette chose-là qu'on fait tous apparemment, c'est que le résultat est instantané ! [...] Alors c'est à nous d'adapter en fonction de l'élève. C'est assez intéressant c'est un vrai challenge. »

À l'issue de l'entretien croisé, P1 s'exprime sur l'apport des entretiens d'autoconfrontation, en admettant qu'il ne voyait pas, au départ, comment il pourrait discuter de sa pratique : « Au début je me suis dit "mais qu'est-ce que je vais dire ?" » pour ensuite reconnaître que c'était « intéressant de revoir de l'extérieur [...] qu'on se rend compte de pas mal de trucs ». En ce qui concerne le projet de recherche sur Veda Reynolds et la tentative de reconstituer son héritage pédagogique, P1 insiste sur le caractère « passionnant » de la confrontation avec ses collègues dans le sens où cette démarche lui a permis de réaliser qu'il y existait un lien entre leurs différents styles d'enseignement.

« Ce qui est passionnant dans le fait de confronter là... nous trois, c'est de voir qu'il y a quand même un lien incroyable [...] Je trouve ça passionnant de voir vraiment comment on arrive à transmettre son enseignement et à... le faire rester ! Je trouve ça magique. Et je m'en rends compte grâce à ces entretiens. »

On note dans ces différents propos une attitude investigatrice et une réflexion propres à la posture de questionnement, laissant entrevoir les prémices d'un questionnement identitaire pouvant potentiellement déboucher sur une posture d'évaluation-régulation.

Deuxième étude de cas

Entretien d'autoconfrontation simple

Aucun indicateur de la posture de retranchement n'apparaît dans le discours de P2. En tant que praticienne expérimentée, elle se place directement dans la posture de témoignage, courante en début de situations d'analyses de pratiques (Jorro, 2005). Son discours est descriptif, mais reste partiel et indécis, par exemple lorsqu'elle évoque l'importance de la

résonance comme une évidence, sans préciser ni en quoi elle est nécessaire, ni ce qu'elle peut impliquer concrètement en termes d'enseignement-apprentissage.

« En fait cette histoire de résonance c'est parce que c'est vrai que... quand on enseigne on se rend compte que l'enfant, ou le jeune, il fait ! Mais la résonance, c'est... après le faire, enfin c'est... c'est ce qui est provoqué par l'action, oui, c'est le résultat et c'est le plus important. Et quelque part, souvent l'élève n'a pas assez de recul pour écouter ça... »

À la suite de ces quelques commentaires descriptifs, P2 s'inscrit dans une posture de questionnement : elle commente à plusieurs reprises et de manière détaillée ses actions, signe qu'elle est en mesure de verbaliser les réflexions qui guident son activité :

« En fait [la posture accroupie] c'est parce que je cherche à ce qu'elle ait un équilibre global. Et la posture accroupie, quand on n'est pas bien positionné, eh bien on tombe, tout simplement ! [...] Il y a beaucoup de choses qu'on leur apporte mais sans leur expliquer exactement [...] Et donc c'est pour ça que j'essaie de lui faire sentir ça, c'est pour ça que je la fais s'ouvrir et respirer. »

Les questionnements de l'enseignante débouchent sur un moment où la fonction critique-régulatrice apparaît, soit la « forme aboutie de la réflexivité, [où] le praticien envisage une alternative à l'action qu'il a mise en œuvre, entrevoit des aménagements, mieux s'adresse des prescriptions qu'il prend soin de décrire » (Jorro, 2005, p. 13) :

« Il y aurait un exercice à faire une autre fois avec elle ce serait vraiment, par exemple sur un son filé, en même temps qu'on déroule l'archet ici, on se lève petit à petit et en fait la corde vient aussi rencontrer les crins. »

En dernière partie d'entretien, le questionnement de P2 la mène vers une réflexion générale sur la profession d'enseignant de musique et donc vers une posture réflexive aboutie :

« Quand je me vois faire cours [...] Je vois tout ça. Et disons que... quelque part c'est universel dans l'enseignement de chercher, parce qu'on est quand même avant tout professeur de musique. Donc la musique à la fois c'est un moyen et un but, et tout ce qu'on fait est par rapport à ça. Je veux dire, c'est pas que le geste, la finalité c'est la musique ! »

Par la confrontation à son activité réalisée, P2 est amenée à s'interroger plus largement sur le réel de l'activité qu'elle considère immuablement guidé par la musique, tenant le double rôle d'outil et de finalité.

Entretien d'autoconfrontation croisé

Lors de l'entretien croisé, l'enseignante entre dans l'exercice d'analyse collective par une posture de questionnement, en profitant des commentaires de ses collègues pour expliciter sa propre pratique. Par exemple, lorsque PX relève que l'activité de P2 lui rappelle celle de leur ancienne professeure :

- PX : « Ça m'a fait penser à Reynolds [rire] [...] »

- P2 : « [Acquiesce] Bien tu vois, en l'occurrence je lui ai pris son archet parce que je voulais qu'elle s'occupe vraiment de la main gauche [...] je me suis dit "elle, elle trouvera peut-être plus facilement si je lui mets un son plus libre à droite" [...] Parce que sinon j'avais peur qu'elle soit un peu trop statique et que du coup ça ne sonne pas et qu'elle ne trouve pas la justesse. »

Ou encore lorsque P2 rebondit spontanément sur la prise de parole de son collègue sur la question de la gestion du temps, mettant en perspective leurs styles respectifs :

« Alors moi, je prends un petit peu un parti différent, je comprends ce que tu dis et je le ressens aussi, mais moi quelque part j'arrête de regarder l'heure [...] j'essaie d'être dans l'instant présent. »

À l'issue de l'entretien croisé, un deuxième exemple de fonction critique-régulatrice est à relever : elle explique que l'activité réalisée est le résultat de choix *in situ*, mais qu'il y aurait une multitude d'autres activités réalisables, dénotant une compréhension intuitive de la distinction que font les ergonomes entre *réel de l'activité* et *l'activité réalisée* :

« Moi ce qui m'a sauté aux yeux quand je me suis vue en train de donner cours, c'est à quel point dans un même cours... il y a mille embranchements possibles ! Où est-ce qu'on veut aller, où est-ce qu'on peut aller [...] et on fait un choix ! En fait j'en ai pris conscience en voyant ça [...] Comme d'un point de départ, on pourrait faire des tas de cours différents, mais c'est génial quoi ! »

DISCUSSION

La question à laquelle notre article vise à apporter une réponse est de savoir si la méthode de l'autoconfrontation, utilisée dans le cadre d'une recherche et non pas d'une intervention à visée transformative, a un impact sur la réflexivité des participants et peut constituer le point de départ d'innovations, ou du moins de changements dans leur activité professionnelle.

Pour cela, des interviews d'autoconfrontation simples et croisés menés avec deux enseignants de violon, l'un novice, l'autre expérimentée, dans le cadre d'une recherche portant sur l'héritage pédagogique d'une professeure de violon ont été analysés à partir du modèle des dimensions de la réflexivité de Jorro (2005). Il est apparu que le discours et les postures réflexives des deux enseignants de violon ont évolué au cours des interviews pour atteindre un niveau plus abouti à la fin de la deuxième interview qu'au terme de la première. Ainsi, l'enseignant novice est passé d'une posture de retranchement marquée à une posture de témoignage-questionnement, tentant de mobiliser des cadres de références pour interpréter les situations problèmes qu'il identifie et décrit. Vers la fin du second entretien, des indices d'évaluation-régulation sont apparus, reflétés par des questionnements identitaires et professionnels. L'enseignante expérimentée, quant à elle, s'est tout de suite inscrite dans une posture de témoignage et de questionnement. Lors de l'entretien croisé, elle est parvenue à mobiliser les explications des autres participants comme cadres de référence, notamment ceux de Veda Reynolds, sur lesquels elle a pu prendre appui pour revisiter sa propre activité professionnelle. Par ailleurs, elle a fait preuve d'une posture régulatrice-critique qui, selon Jorro (2005), est rare en formation initiale, mais reflète un développement professionnel qui ne peut que se construire sur la durée.

Il semble donc que les enseignantes et les enseignants qui se sont lancés dans la recherche « Veda » dans l'idée de faire émerger l'héritage pédagogique de leur professeure, sans ambition de faire évoluer leur propre pratique enseignante, se sont retrouvés, malgré eux et tout en convoquant la mémoire de leur professeure, à se questionner, à interpréter, à réfléchir sur leur identité professionnelle, et même à imaginer d'autres manières de faire. Nous avons également pu observer la confrontation des points de vue de nos enseignants et l'émergence du *style Veda* (Güsewell, Vivien et Terrien, 2019), lorsqu'ils ont été amenés à mettre en perspective leurs expériences durant les entretiens d'autoconfrontation croisés.

Les résultats présentés sont évidemment à considérer avec toute la prudence requise : tout d'abord, il s'agit d'une étude portant sur uniquement deux cas, ce qui ne permet évidemment pas d'établir des généralisations. Ensuite, la temporalité relativement courte¹⁰

¹⁰ Entre neuf mois et une année entre la première étape des captations vidéo et la dernière étape de l'entretien d'autoconfrontation croisé.

de la recherche et le nombre restreint d'entretiens¹¹ ne permet pas réellement de tirer des conclusions sur les postures réflexives observées. Jorro précise à ce propos que l'analyse de pratiques nécessite une mise en situation longue, car « la posture réflexive des praticiens se joue dans la durée » (Jorro, 2005, p. 3). Si l'on voulait établir que les entretiens ont eu un impact notable sur les postures réflexives de nos enseignants, il serait pertinent de les inscrire dans une temporalité plus longue afin d'avoir suffisamment de recul pour observer s'il y a eu une évolution. Par ailleurs, un changement de posture réflexive constitue la base d'un changement de pratiques, certes, mais n'implique pas nécessairement qu'une modification ou une innovation pédagogique puisse suivre. D'autre part, il est important de relativiser ces résultats issus d'une recherche à visée compréhensive portant sur l'approche pédagogique de Veda Reynolds. De fait, l'accent a été mis sur les points communs entre les participants pour faire émerger un *style* Veda Reynolds, ce qui a probablement pu les orienter vers un consensus entre leurs *styles* professionnels. Les participants, placés dans cette posture de recherche « autour de Veda Reynolds » n'ont donc légitimement pas cherché à se focaliser nécessairement sur leur propre pratique professionnelle indépendamment de celle de leur professeure. Toutefois, l'entrée en matière par le biais d'une thématique de recherche à laquelle ils ou elles pouvaient adhérer sans se sentir personnellement exposés ou jugés, a certainement permis d'éveiller leur intérêt et leur curiosité tout en limitant de potentiels blocages.

En effet, l'analyse de pratique proposée dans le cadre de formations continues institutionnelles obligatoires, ne manque pas de susciter des résistances de la part des professeurs. Peu habitués à partager des situations d'enseignement, des questionnements, voire des difficultés avec leurs pairs, le retour sur la pratique suppose pour la plupart des enseignants une modification des habitudes et provoque des réactions sceptiques (Jorro, 2005). Dans ses travaux portant sur les perceptions de l'enseignement vocal et instrumental individuel en conservatoire, Helena Gaunt (2006) a précisément pu observer cette tendance, chez les enseignants de musique, à sous-estimer ou à négliger certaines techniques permettant un retour sur leur pratique professionnelle, comme par exemple la rétroaction par les pairs, l'utilisation d'un portfolio ou encore la mise en place d'enregistrements audio ou vidéo. Son étude a pourtant mis en lumière le potentiel d'approches réflexives par le biais d'enregistrements vidéo qui ont permis, à la fois pour les élèves et les enseignants, de gagner en prise de conscience de ses capacités et plus largement, en confiance en soi (Gaunt, 2006, p. 287-313). Ainsi, dans le contexte de l'enseignement instrumental — tertiaire surtout — où, aujourd'hui encore, une partie des enseignantes et des enseignants n'a pas suivi de formation pédagogique et didactique, ce constat est intéressant et il pose la question du développement professionnel et de la

11 Un entretien d'autoconfrontation simple et un entretien d'autoconfrontation croisé.

formation tout au long de la vie¹². En effet, comme l'écrit Perrenoud (1996b), « l'analyse des pratiques exige de chacun un véritable travail sur soi ; elle demande du temps et des efforts, elle expose au regard d'autrui, elle invite à la remise en question, elle peut s'accompagner d'une crise ou d'un changement identitaire » (p. 18).

Gaunt (2006) ajoute le fait que l'hétérogénéité des situations professionnelles des enseignants de musique devrait idéalement ouvrir sur des démarches de développement relativement flexibles, les professeurs participant à la conception de leurs propres techniques d'analyse de pratique sur la base d'un large éventail d'outils, de méthodes et de recherches, tout en collaborant avec d'autres professionnels. La clinique de l'activité et la méthode des entretiens d'autoconfrontation, utilisées dans le cadre d'une recherche collaborative, semblent alors constituer une piste particulièrement prometteuse dans le paysage de la recherche en formation des professionnels de l'enseignement musical.

12 Le profil professionnel publié par l'Association suisse des écoles de musique (ASEM, 2006) précise : « Les études ne permettent pas d'acquérir une fois pour toutes l'ensemble des qualités requises pour enseigner et jouer avec succès. Les professeurs de musique doivent entretenir et élargir leurs propres capacités et connaissances durant toute leur vie » (ASEM, p. 5).

Références bibliographiques

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série, 1*, 5-16.
- CERI/OCDE (1970). *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*. Paris.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 2* (1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage* [thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve].
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec, Le Conseil.
<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication=RapportAnnuel&lstCommission=ALL>
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dandurand, L. (2005). Réflexion autour du concept d'innovation sociale, approche historique et comparative. *Revue française d'administration publique, 115*, 377-382.
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité ? *Questions Vives, Recherches en éducation, 6* (12), 29-44.
- Gaunt, H. (2006). *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire* [thèse de doctorat, Institute of Education, London University].
https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007382/7/Gaunt,%20Helena_Redacted.pdf
- Güsewell, A., Vivien, R. et Terrien, P. (2019). Des styles au genre ? L'héritage pédagogique de Veda Reynolds. Dans P. Terrien, A. Güsewell et R. Vivien (dir.), *Didactique de la musique instrumentale : entre tâche et activité* (p. 49-72). Paris : L'Harmattan.

- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112337>
- Leplat, J. (2008). Travail et pouvoir d'agir de Clot. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 10 (2). <http://pistes.revues.org/2922>
- Marsollier, C. (2003). L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Revue expressions*, 22, 9-32.
- Oddone, I., Re, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris : Messidor-Éditions Sociales.
- Perrenoud, P. (1996b). L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ? Dans Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites* (p. 17-34). Paris : MEN.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. et Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26491>
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. et Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23-32.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.