



Réflexions sur trois approches méthodologiques impliquant une posture de formateur chercheur

Georges-Alain SCHERTENLEIB¹ (HEP-BEJUNE, Suisse),
Marcelo GIGLIO² (HEP-BEJUNE, Suisse) et
Stéphanie BOECHAT-HEER³ (HEP-BEJUNE, Suisse)

Dans cet article⁴, les auteurs proposent trois approches méthodologiques considérées et utilisées dans des projets de recherche mettant en lien recherche et formation d'enseignants. Ils présentent une réflexion sur la posture des formateurs chercheurs et leur relation particulière avec le terrain professionnel de l'enseignement et de la formation tout en illustrant le cadre méthodologique. Ils décrivent certains avantages, pour la recherche comme pour la formation, qui se dégagent des trois projets évoqués.

Mots clés : recherche et formation, méthodologie, profession enseignante , innovation

Introduction

Dans le contexte général de tertiarisation ou d'universitarisation de la formation des enseignants primaires, la recherche trouve progressivement une place et une identité tant du point de vue de sa mission institutionnelle qu'à l'interne des divers programmes de formation. Cette mise en place génère un changement ou une évolution de l'identité professionnelle pour ceux des formateurs qui n'avaient pas, précédemment, de pratique de recherche. Ceux d'entre eux qui s'engagent dans ce type de pratique deviennent *formateurs-chercheurs* et travaillent en règle générale sur des objets orientés directement ou indirectement sur la profession enseignante. Celle-ci offre en effet une grande diversité d'objets et les mutations de l'école en cours – développement de nouveaux programmes, intégration de nouvelles technologies, apparition de nouveaux aspects d'enseignement dans le cadre des disciplines scolaires, etc. – représentent autant de nouvelles thématiques de réflexion.

1. Contact : Georges-Alain.Schertenleib@hep-bejune.ch

2. Contact : Marcelo.Giglio@hep-bejune.ch

3. Contact : Stephanie.Boechat-Heer@hep-bejune.ch

4. Pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes.



Lorsqu'il réalise une étude dans ces contextes, le chercheur appartenant à une institution de formation d'enseignants⁵ oriente, le plus souvent, ses travaux vers les pratiques d'enseignement ou de formation dans le cadre de certaines disciplines scolaires. Par conséquent, il peut être appelé parfois à emprunter des instruments méthodologiques développés dans d'autres contextes académiques. Ceci dit, il doit les adapter et les ajuster au contexte spécifique de l'institution dans laquelle il travaille lui-même en tant que formateur. Il est souvent nécessaire de traduire ces instruments en outils utilisables par le chercheur qui n'est pas seulement observateur mais aussi intervenant et acteur de la formation d'enseignants. Comme formateur d'enseignants avec un mandat ponctuel de recherche dans son propre terrain professionnel, le chercheur formateur a un profil spécifique. Par son expérience pédagogique et sa spécialisation en didactique, par exemple, il peut exploiter un objet particulier de recherche au sein d'un terrain de formation intéressant, contribuant ainsi au développement et à l'évolution de l'état des connaissances.

Dans cet article, nous présentons une réflexion sur trois dimensions qui nous semblent spécifiques à l'articulation entre les différents rôles du *formateur-chercheur*, à savoir : l'influence du double ancrage de formateur et de chercheur sur les visées de projets de recherche, le type de collaboration particulière permis par ce double ancrage et quelques conditions permettant d'exploiter simultanément l'activité de recherche et de formation. Chacune de ces dimensions est illustrée par une brève présentation de trois projets de recherche que nous avons conduits à la HEP-BEJUNE⁶. Nous décrivons ensuite trois approches méthodologiques que nous avons utilisées dans le cadre de ces projets. Nous avons adapté certaines de ces approches qualitatives à notre milieu de formation. Elles articulent la recherche et la formation, soit à travers un double ancrage formateur chercheur, soit à travers une collaboration entre le chercheur et le formateur⁷.

Identité et double ancrage de formateur et de chercheur

Comme cela peut être le cas dans les institutions de formation d'enseignants, le double mandat du formateur chercheur implique une position particulière. Dans son mandat de chercheur, il peut concevoir un projet de recherche dans son domaine de formation en identifiant dans le champ de celle-ci une problématique spécifique à traiter. Dans son mandat de formateur, il a la responsabilité de préparer ses étudiants à aborder

5. Haute école pédagogique, Institut universitaire de formation des enseignants, etc.

6. Haute Ecole Pédagogique regroupant la partie francophone du canton de Berne et les cantons du Jura et de Neuchâtel.

7. Note : l'alternance de plusieurs rôles chez certains des partenaires des recherches évoquées ici – formateurs et/ou chercheurs, étudiants et/ou enseignants-stagiaires – nous amène à les nommer parfois l'un, parfois l'autre, parfois les deux selon le rôle assumé dans la situation décrite.



l'enseignement dans son domaine disciplinaire en étant conscient que, pour certains aspects du plan d'études, les outils permettant de les aider à construire et conduire certains types d'activités sont rares ou inexistant. Plutôt que de tenter de dissocier ses deux rôles, tous deux constitutifs de son identité professionnelle, en mettant à distance ou en occultant l'un lorsqu'il endosse l'autre, il assume ici cette *double casquette*, profitant de chacune des dimensions de cette double identité pour alimenter l'une grâce à l'autre.

Par exemple, dans le cas de la discipline *musique* du domaine *Arts* dans le PER – plan d'études romand (CIIP, 2010), il a été nécessaire d'apporter des moyens méthodologiques nouveaux aux étudiants pour leur permettre de réussir à conduire une activité encore considérée comme novatrice dans notre contexte scolaire, dans le domaine de la création musicale⁸. Ce besoin dépasse toutefois largement la discipline musique elle-même et peut concerner tout autant d'autres formateurs chercheurs dans d'autres disciplines scolaires. En effet, un changement de plan d'études – comme c'est actuellement le cas en Suisse romande pour l'école obligatoire – peut attribuer une place largement plus importante à l'un ou l'autre des aspects du programme, nécessitant de nouvelles approches développées par la recherche pour la formation.

Ainsi, dans un de nos projets de recherche, nous avons pour but d'explorer la conduite d'une activité de composition collective de chansons en classe par des enseignants stagiaires (Giglio, Joliat & Schertenleib, 2010). D'une part, ce projet visait à développer un outil didactique pour les appuyer dans la conception et la mise en œuvre de ce type d'activités et, d'autre part, à contribuer à leur formation par la pratique professionnelle. En tant que formateurs chercheurs, nous avons donc impliqué nos propres étudiants⁹ en didactique. Ces derniers ont participé à cette étude au travers d'une tâche qui leur a été imposée lors de stages de formation professionnelle, revêtant alors le statut d'enseignants stagiaires.

Ce double ancrage du formateur chercheur peut montrer d'autres facettes. Par exemple, dans un deuxième projet¹⁰ (Schertenleib, 2011), nous avons poursuivi avec l'exploration des rôles, des actions ainsi que des savoirs disciplinaires (musicaux) et des savoirs professionnels convoqués dans les différentes étapes de l'activité de composition de chansons conduite par l'enseignant.

Le contexte de la formation des enseignants permet un lien étroit avec le terrain. Celui-ci offre au chercheur l'opportunité d'envisager ses travaux

8. Les activités de création musicale sont en effet rarement abordées dans le contexte scolaire de cette étude. Les futurs enseignants n'ont donc, en principe, que très peu voire aucune expérience vécue comme élèves ou étudiants dans ce domaine.

9. En 3^e (dernière) année de formation à l'enseignement primaire.

10. Initié dans le cadre d'un mémoire de MAS (Master in Advanced Studies en « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants » à l'Université de Genève) par l'un des auteurs de cet article.



avec différents partenaires et participants (étudiants, enseignants, maîtres de stage, formateurs et autres acteurs de l'éducation). Par exemple, dans ce deuxième projet, si nous y avons à nouveau impliqué deux de nos étudiants¹¹, nous avons cette fois-ci fait également appel à deux enseignants primaires qui avaient également participé au projet décrit plus haut lorsqu'ils étaient en formation initiale et qui, lors de cette deuxième recherche, vivaient leur deuxième année de pratique professionnelle. Deux enseignants avec une longue expérience professionnelle complétaient le groupe des participants.

La collaboration entre le chercheur et les formateurs

Une innovation pédagogique peut également donner lieu à de nouveaux besoins en termes de formation et, là encore, une articulation entre la recherche et la formation peut contribuer à y répondre. Notre troisième projet, lié à l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les pratiques enseignantes, avait pour objectif général de mettre en place et d'évaluer les effets d'un dispositif de formation sur le développement de compétences pédagogiques et didactiques en TIC et sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Boéchat-Heer, 2012). Ce dispositif de formation était basé sur l'observation de pratiques impliquant les TIC, la construction et l'application de scénarios et l'autorégulation des apprentissages. L'objectif pragmatique de ce projet était d'accompagner les enseignants dans le processus d'intégration du début de la formation jusqu'à la pratique réelle en classe. Dans une perspective didactique, ce projet a également donné lieu à la conception d'un outil, à disposition des enseignants lors de la formation, qui consistait à présenter des séquences vidéo de leçons impliquant les TIC.

Ici, en tant que membre d'une équipe de chercheurs, nous avons conduit cette étude en étroite collaboration avec des formateurs et des enseignants afin de tester ce dispositif de formation. Nous avons coordonné la réalisation de l'étude en étroite collaboration avec les formateurs. Ceux-ci, spécialisés dans le domaine des TIC, étaient responsables de la formation et accompagnaient les enseignants tout au long du processus. L'équipe de chercheurs prenait en charge l'évaluation de la formation et participait en tant qu'observatrice à l'ensemble des cours. L'articulation des tâches entre formateurs et chercheurs permettait à chacun de profiter de l'expérience de l'autre. Les neuf enseignants qui ont participé à la formation ont endossé trois rôles différents : un rôle de praticien (dans le terrain), un rôle de participant à une formation continue et un rôle de participant actif à la validation des analyses de la recherche.

11. Comme pour le premier projet, au travers d'une tâche imposée lors d'un stage donc avec le statut d'enseignants stagiaires, mais cette fois-ci d'une autre cohorte.



Exploiter simultanément l'activité de formation et celle de recherche

Nous le voyons dans ces trois études, une recherche peut être conduite dans le *terrain professionnel* propre aux formateurs chercheurs dans diverses circonstances¹² :

- les classes dans lesquels les enseignants stagiaires effectuent les stages de pratique professionnelle peuvent être directement liées comme partenaires de l'institution de formation d'enseignants et peuvent donc constituer, en tant que telles, un terrain de recherche privilégié pour cette dernière;
- les chercheurs initiateurs des projets peuvent exercer ou avoir exercé, à divers titres, le rôle d'enseignants et/ou de formateur, dans ce terrain;
- en tant que formateurs, ils peuvent participer au suivi pédagogique des enseignants stagiaires, par exemple par des visites de stage. À ce titre, ils collaborent avec les enseignants maîtres de stage à l'évaluation de la pratique professionnelle;
- en tant que chercheurs enfin, ils peuvent intervenir à la fois dans le terrain de la formation et celui de l'enseignement.

Dans la première étude que nous avons décrite, quatre étapes d'un processus concernent en même temps une activité de formation et une activité de recherche réalisées avec les étudiants :

1. Le formateur chercheur présente les objectifs à ses étudiants et prépare l'activité avec eux durant les cours de formation en didactique;
2. Durant le stage professionnel à l'école, les enseignants stagiaires conduisent l'activité puis enregistrent les productions des élèves;
3. Les étudiants récoltent leurs traces écrites et celles des élèves;
4. Durant les cours de formation qui suivent le stage, le formateur chercheur réalise l'entretien visant à recueillir (par un enregistrement audio) le récit des pratiques d'enseignement réalisées par chaque étudiant, dont en particulier les étapes de l'activité, les objets de savoir abordés¹³ et les formes sociales de travail. Nous reviendrons en détail sur cette approche méthodologique dans la section suivante.

Il est important que le contenu des entretiens ne constitue pas un élément d'évaluation de l'activité, ce qui risquerait de biaiser les résultats de la recherche.

12. Pour ce qui nous concerne, deux d'entre nous partagent leur mandat entre formation des enseignants et recherche. Ils ont assumé les rôles d'enseignant et de formateur dans divers contextes et sont plutôt passés de l'enseignement à la recherche. La troisième a connu un parcours inverse, venant de la recherche pour intervenir occasionnellement dans la formation des enseignants.

13. Dans notre étude, il s'agit des composantes musicales de la chanson.



Dans la deuxième étude, même si une exploitation simultanée de l'activité en formation et en recherche n'est pas spécifiquement visée, si ce n'est pour les deux étudiants participant à celle-ci, des éléments de formation continue y trouvent toutefois leur place dans les trois étapes du dispositif de recueil de données :

1. Le chercheur organise un échange préparatoire entre les quatre enseignants participant au projet¹⁴.
2. Les enseignants participant au projet conduisent l'activité qui est enregistrée en vidéo¹⁵. Outre leur utilité comme données de recherche, les enregistrements vidéo sont transmis aux participants qui peuvent ainsi les utiliser pour revenir sur certaines étapes de l'activité avec leurs élèves¹⁶.
3. Le chercheur met en place des entretiens en autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) pour chacun des six participants qui, selon leurs témoignages, constituent pour eux une dimension formative importante.

Dans la troisième étude enfin, l'articulation entre les processus de recherche et de formation est directement liée au type de recherche choisi qui s'inscrit dans une logique de recherche-intervention (Van der Maren, 2003).

Après avoir explicité les circonstances et les conditions particulières du contexte spécifique que peut représenter la recherche en institution de formation des enseignants, nous souhaitons détailler les trois approches méthodologiques que nous avons choisies et adaptées en fonction de ce contexte particulier, exploitant à nos yeux le terrain professionnel et associant recherche et formation.

Première approche méthodologique : le récit partagé des pratiques d'enseignement

Comme récolte de données, par exemple durant un cours de formation, nous proposons un entretien qui fait émerger un récit des pratiques d'enseignement. Pour ce type d'entretien, nous nous inspirons de l'approche biographique proposée par Bertaux (1997, 1976) qui concerne le récit de vie qu'il considère exister dès qu'un sujet raconte à un chercheur ou à une autre personne un épisode de son vécu : « le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur [...] demande à une personne [...] de lui raconter tout ou

14. Rappelons que les deux étudiants, quant à eux, ont préparé l'activité dans le cadre des cours de didactique à la HEP.

15. Dans notre étude, nous avons filmé au moins toute la partie musicale des séquences de composition de chansons.

16. Par exemple dans l'activité de composition de chanson avec les élèves conduite ici, ces enregistrements ont permis de revenir sur certaines trouvailles musicales fixées par l'enregistrement.



une partie de son expérience vécue » (Bertaux, 1997, p. 6). Nous l'adaptions puisque, d'une part, nous n'étudions pas des objets sociaux dans une perspective ethnosociologique comme le faisait Bertaux et, d'autre part, nous élargissons au groupe d'étudiants¹⁷ le binôme original chercheur-sujet. En effet, dans nos travaux (Giglio, Joliat & Schertenleib, 2010; Giglio et Schertenleib, 2010), à travers le récit partagé des pratiques d'enseignement, nous nous préoccupons de l'identification d'une situation particulière et limitée dans le temps d'un moment du vécu dans son enseignement de chaque enseignant stagiaire. Dans le contexte écologique propre à un cours postérieur au stage (par exemple, dans notre cas, lors d'un cours de didactique), chaque étudiant raconte l'activité au formateur chercheur mais également à ses pairs (trois à cinq minutes par enseignant stagiaire). Il répond ensuite aux questions du formateur chercheur mais également à celles des autres étudiants qui visent à éclairer le contexte et à préciser les outils ou les gestes utilisés. De plus, certains étudiants établissent des liens avec leur propre pratique. Par exemple, le fait de raconter une partie de démarche proche mais avec de légères variations entraîne souvent le récitant à reprendre et à développer son propre témoignage, un peu comme si l'intervention de ses pairs permettait de renforcer le pouvoir d'évocation et de favoriser ainsi la résurgence d'informations occultées dans un premier temps.

Le contenu de chaque récit partagé des pratiques d'enseignement est enregistré puis transcrit intégralement. Le contenu de ces transcriptions est ensuite traité par une *condensation* des données. Pour Miles et Huberman (2003), ce processus s'opère tout au long des diverses phases d'une recherche qualitative. Il est défini ainsi : « la condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions "finales" et les vérifier. » (p. 29). Ainsi, nous reprenons le contenu des transcriptions dans l'ordre chronologique de l'activité conduite par chaque enseignant stagiaire. Nous identifions dans celles-ci chaque étape définie par l'un des aspects de la discipline abordée dans l'étude¹⁸. Puis, pour chacune de celles-ci, nous sélectionnons les éléments permettant de décrire le type d'organisation du travail (collective, par groupes, individuelle), la personne ou le groupe à qui la tâche est dévolue (l'enseignant seul ou en présence des élèves, les élèves collectivement, des groupes d'élèves en autonomie ou devant la classe ou encore sous la conduite de l'enseignant, etc.) et le but de cette phase de la séquence. Nous pouvons déterminer enfin un ou plusieurs extraits de la transcription servant d'illustration à notre analyse et pouvant éventuellement être utilisés en vue d'analyse de contenu du récit pour d'autres types d'approches méthodologiques pour exploiter ces données.

17. Ici, chaque groupe est constitué d'une quinzaine d'étudiants.

18. Dans notre étude, chaque étape correspond à une des composantes musicales des chansons (texte, mélodie, rythme, etc.) mais ces étapes sont évidemment adaptables pour chaque didactique des disciplines scolaires.



Ces éléments – types de tâches, formes de travail, succession chronologique des composantes de l'activité – sont ensuite cartographiés chronologiquement dans un tableau à double entrée que nous nommons *dispositif multimodal* et à partir duquel nous pouvons illustrer chaque parcours décrit. Ce dispositif peut être utilisé comme outil d'analyse, mais aussi comme outil didactique de planification de l'activité par l'enseignant¹⁹. Cette approche nous permet donc de développer un dispositif d'analyse de la pratique d'enseignement.

Deuxième approche méthodologique : la conjugaison de l'entretien en autoconfrontation et de l'analyse didactique

Explorant l'action²⁰ de l'enseignant avec une orientation anthropologique, notre deuxième projet emprunte et adapte une méthodologie proposée par Clot *et al.* (2000) : l'entretien en autoconfrontation. Cette méthodologie est en général utilisée dans le domaine de la clinique du travail. Elle vise à saisir l'activité réelle dans le travail, ce que la personne a fait réellement mais aussi, par exemple, ce qu'elle n'a pas pu faire comme elle l'aurait voulu. Cela permet de comprendre comment la tâche a été réalisée mais également comment elle aurait dû être réalisée. Deux types d'entretiens sont principalement utilisés. L'entretien en autoconfrontation simple vise à confronter la personne à l'enregistrement vidéo de son activité et à lui demander de commenter et d'explicitiser ses démarches. L'entretien en autoconfrontation croisée met en interaction la personne concernée et un collègue à qui le chercheur demande de commenter l'activité filmée de l'un et de l'autre.

Dans notre projet, nous adaptons cette méthodologie et la conjugons avec deux outils en vue d'identifier, derrière les actions de l'enseignant, les différents rôles qu'il endosse dans la conduite de l'activité et les savoirs professionnels et disciplinaires que ces actions nécessitent. Pour cela, nous sélectionnons des *moments-clés* parmi les enregistrements vidéo à disposition, identifiés comme tels sur la base des deux outils. Le premier, constitué d'indicateurs révélant la mobilisation par l'enseignant de savoirs spécifiques à la discipline²¹, vise à prédéterminer ceux-ci. Le second a été élaboré à partir de la théorie de l'action didactique conjointe de l'enseignant et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007) et d'une adaptation du tableau présentant la structure fondamentale de l'action conjointe (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Fluckiger, 2007, p. 59). Il permet de repérer les étapes de l'activité (définition, dévolution,

19. Nous l'utilisons d'ailleurs actuellement dans ce but.

20. Le terme *action* est utilisé ici dans la définition qu'en donne Sensevy (2007) qui considère qu'il est compatible avec ceux de pratique au sens de Bourdieu (1980, 1997) et d'activité, au sens de Leontiev (1984) ou Clot (1999) dont les théories « partagent un certain nombre de conceptions épistémologiques » (Sensevy, 2007, p. 14).

21. Dans notre projet : des savoirs musicaux théoriques ou des savoirs d'action en musique.



régulation et institutionnalisation²²) et les positions de l'enseignant des points de vue topogénétique, mésogénétique et chronogénétique. C'est sur la base de ces *moments-clés* que reposent les entretiens en autoconfrontation et non sur la totalité des enregistrements. Cependant, lorsqu'il considère que tel ou tel extrait non sélectionné permet de mieux expliciter son action, l'enseignant peut également proposer de visionner et de commenter ceux-ci. Ces entretiens, enregistrés en audio, nous permettent ensuite de compléter notre analyse en confirmant ou infirmant la présence des savoirs disciplinaires prédéterminés et des savoirs professionnels convoqués dans les différentes étapes de l'activité. De plus, ils permettent de mieux saisir la position de l'enseignant à la lumière de ses commentaires et explications.

Cette approche conjuguée favorise une analyse en profondeur de la pratique enseignante et permet d'y approcher de plus près la question des savoirs de l'enseignant.

Troisième approche méthodologique : l'usage croisé de techniques de recueil de données (*triangulation*)

Basé sur un type de recherche-intervention (Van der Maren, 2003), notre troisième projet utilise comme méthode l'usage croisé de techniques de recueil de données, appelée aussi triangulation. Plus précisément ici, nous faisons appel à quatre techniques de recueil de données :

1. un questionnaire, sous forme de vignettes de situation conçues par Coen et Schumacher (2006);
2. un entretien semi-directif conçu par Boéchat-Heer (2009);
3. une observation;
4. un journal de bord en ligne.

Les vignettes de situation sont utilisées pour évaluer le niveau d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes et l'entretien pour évaluer le sentiment d'auto-efficacité et la motivation de l'enseignant à utiliser les TIC en classe. Puis, les observations nous permettent de mieux comprendre le niveau d'utilisation des TIC en classe et d'observer le développement de compétences pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Finalement, le journal de bord en ligne nous apporte des informations sur les stratégies d'autorégulation de l'enseignant, et, par conséquent, sur le développement de ses compétences pédagogiques et didactiques lors de la pratique. Les données obtenues par les différents instruments nous permettent de renforcer la portée des résultats. L'analyse du contenu (L'Ecuyer, 1990) des entretiens et des journaux de bord, ainsi que l'analyse descriptive des vignettes de situations réalisées

22. Avec, dans notre étude, un accent particulier sur la manière de conduire la phase de dévolution, moment essentiel dans une activité de création.



avant et après la formation, nous permettent de croiser les données et montrent ainsi le développement des compétences et du sentiment d'auto-efficacité.

En guise de conclusion : se donner des moyens mixtes pour conjuguer les buts de la formation et de la recherche

Comme pour les trois projets évoqués, la prise de conscience d'une posture de formateur chercheur et son explicitation sont déterminantes pour la réalisation des observations et des analyses. Cette posture peut toutefois entraîner quelques limites ou obstacles, ne serait-ce que par la proximité entre les partenaires directs ou indirects. Mais elle peut aussi offrir quelques bénéfices particuliers.

En premier lieu, une activité de formation qui engage les étudiants dans une pratique d'enseignement en lien avec une démarche de recherche et développement (R&D) leur permet de prendre conscience des liens concrets qui peuvent s'établir entre recherche et formation et de contribuer à la construction de connaissances. À ce titre, la démarche *récit partagé des pratiques d'enseignement* (voir notre première approche) peut servir à la fois comme outil de formation, d'analyse de pratique d'enseignement et de recueil de données en vue d'une recherche.

En deuxième lieu, la connaissance approfondie du terrain par les formateurs chercheurs peut diminuer le risque d'erreurs d'interprétation, à condition qu'ils soient conscients de la multiplicité des facettes de leur identité professionnelle et qu'ils prennent celle-ci en compte dans leur posture. Ainsi, dans notre deuxième approche méthodologique *conjugaison de l'entretien en autoconfrontation croisée et de l'analyse didactique*, une partie de cette démarche permet au formateur chercheur d'interpréter les processus observés en tenant compte de ses propres convictions et expériences sur le terrain. Nonobstant, ceci nécessite de sa part de prendre du recul par exemple en utilisant l'entretien en autoconfrontation croisée.

En troisième lieu, par exemple lorsque le chercheur n'est pas formateur, la recherche-intervention, par sa relation privilégiée avec les partenaires de la formation et du terrain, permet de mener un projet en commun où la dimension de groupe et de collaboration devient centrale. Dans notre troisième approche *usage croisé de techniques de recueil de données*, la triangulation présentée permet de confronter différentes méthodes de recueil des données et ainsi assurer plus de scientificité.

Les avantages d'une activité de recherche au sein d'une formation nécessitent quelques « *garde-fous* » pouvant renforcer un caractère plus scientifique de notre travail de recherche : la prise de conscience de la posture du formateur chercheur, la conjugaison de plusieurs approches méthodologiques et une adaptation de ces approches au contexte propre



à la formation. De cette manière, la recherche peut nourrir la formation tout en donnant l'occasion aux enseignants de réfléchir et d'évoluer dans leur pratique. Quant aux chercheurs, qu'ils soient ou non formateurs, ce lien leur donne l'occasion de mieux comprendre la pratique observée tout en produisant des connaissances circonstanciées en lien et au bénéfice de la formation.



Références

- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques : méthodologie de l'approche biographique en sociologie* (Vol. 2). Paris : C.O.R.D.E.S. (rapport final).
- Boéchat-Heer, S. (2012). Evaluation d'une formation en TICE : développement de compétences et sentiment d'auto-efficacité. In S. Boéchat-Heer et B. Wentzel (Ed.), *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* Bienne : Editions BEJUNE.
- Boéchat-Heer, S. (2009). *L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC: sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.
- Bourdieu. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- CIIP. (2010). PER – *Plateforme du plan d'études romand*. Consulté le 30 décembre 2010 dans <http://www.plandetude.ch/web/guest/per>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Fajta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2, 1-7.
- Coen, P.-F. & Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires*, 3(3), 7-17.
- Giglio, M., Joliat, F. & Schertenleib, G.-A. (2010). Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation. *Revue Recherche en éducation musicale, Université Laval*, 28, 119-142.
- Giglio, M. & Schertenleib, G.-A. (2010). Recherche et formation des enseignants en éducation musicale. In B. Wentzel & M. Mellouki (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE No 8 « Recherche et formation à l'enseignement, spécificités et interdépendance »* (pp. 55-64). Bienne : HEP-BEJUNE.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady-Rispal, trad.), 2ème éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schertenleib, G.-A. (2011). *Créativité musicale : contenus d'enseignement et actions enseignantes dans la perspective du PER ?* Mémoire de MAS en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses universitaires.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Ed.). (2007). *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles : PUM et De Boeck.