

L'autoconfrontation collective comme évaluation formative pour accompagner l'entrée des adultes dans un métier : étude comparative d'un même dispositif pour l'entrée dans le métier d'enseignants professionnels et de chefs d'orchestre.

Collective self-confrontation as a formative assessment to support adults' entry into a profession: Comparative study of the same system on the entry into the profession of professional teachers and orchestra conductors.

Olivier Neuhaus – olivier.neuhaus@hefp.swiss – <https://orcid.org/0009-0005-5086-694X>

Haute Ecole Fédérale en Formation Professionnelle (HEFP) - Suisse

Pour citer cet article : Neuhaus, O. (2026). L'autoconfrontation collective comme évaluation formative pour accompagner l'entrée des adultes dans un métier. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 12(2), 3-23. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-12-2-3>

Résumé

Pour les adultes, le fait de débiter une nouvelle profession représente un changement important, tant social qu'identitaire. Si ceci est plus rare en formation initiale, l'apprentissage d'une profession se fait fréquemment en alternance entre le terrain et la formation, voire en immersion complète, ce qui peut s'avérer être particulièrement déstabilisant. C'est le cas pour les nouveaux enseignants de branches professionnelles et les chefs d'orchestre en Suisse pour qui, l'entrée dans la nouvelle profession se fait après avoir acquis une solide expérience dans le métier enseigné ou la maîtrise de leur instrument. Ainsi, ces nouveaux enseignants et chefs, experts de leur métier d'origine, se retrouvent, souvent à mi-parcours de leur vie active, débutants, dans leur nouvelle profession. Pour accompagner l'entrée dans le métier de ces professionnels, un dispositif sous forme d'autoconfrontation collective entre novices a été mis en place en Suisse. Ce dispositif consiste à regrouper des professionnels novices, pour leur proposer des analyses en autoconfrontation collectives sur des extraits vidéos qu'ils ont eux-mêmes tournés en situation emblématique de leur nouveau métier. Un facilitateur a la charge d'organiser et accompagner le groupe durant ces rencontres. Durant quatre ans, aussi bien les rencontres des enseignants professionnels que celles des chefs d'orchestre novices ont été filmées et transcrites en verbatim pour être analysées. Les résultats mettent en évidence les étapes menant à une appropriation de nouvelles normes ainsi que les rôles de tous les participants pour y parvenir, aussi bien le sujet de la vidéo que les pairs et le facilitateur. Enfin les résultats, tirés de deux corpus venant de contextes différents, permettent d'en tirer les similitudes mais également les différences en prévision d'une ouverture vers d'autres contextes dans le futur.

Mots-clés

Autoconfrontation collective ; évaluation croisée entre pairs ; enseignant professionnel ; chef d'orchestre

Abstract

For adults, starting a new profession represents a major change, both socially and in terms of their identity. Unlike initial training, learning a profession often involves alternating between the field and training, or even complete immersion, which can be particularly destabilising. This is the case for new professional teachers and conductors in Switzerland, who enter their new profession after having acquired solid experience in their chosen profession or mastered their instrument. So these new teachers and conductors, experts in their original profession, find themselves, often halfway through their working lives, starting out in their new profession. To support these professionals as they enter the profession, a system of collective self-confrontation between novices has been set up in Switzerland. This consists of bringing together novice professionals and offering them collective self-confrontation analyses of video extracts that they themselves have shot in situations emblematic of their new profession. A facilitator is responsible for organising and accompanying the group during these meetings. Over a period of four years, meetings with both professional teachers and novice conductors were filmed and transcribed verbatim for analysis. The results highlight the stages leading to the appropriation of new norms as well as the roles of all the participants in achieving this, the subject of the video as well as the peers and the facilitator. Finally, the results, drawn from two corpora from different contexts, make it possible to draw out the similarities as well as the differences, with a view to opening them up to other contexts in the future.

Keywords

Collective self-confrontation; cross-assessment between peers; professional teacher; orchestra conductor

1. Introduction

Pour les professionnels¹ débutant leur activité, l'entrée dans le monde professionnel se fait soit à la fin du cursus de formation obligatoire ou post-obligatoire. Cependant, depuis plusieurs années, les réorientations professionnelles et les changements de parcours de plus en plus fréquents font que les professionnels sont amenés à approfondir leur formation, voire à opérer des bifurcations dans leur carrière (OFS, 2024).

De plus, certains métiers nécessitent de s'appuyer sur une expérience professionnelle préalable et sur une expertise avérée dans un domaine avant de pouvoir y entrer. C'est le cas, par exemple, des métiers d'enseignant professionnel² (EnP) ou de chef d'orchestre (ChO) auxquels nous allons nous intéresser dans cet article. Pour ces professionnels, l'entrée dans ce nouveau métier revêt la particularité de passer d'une posture d'expert d'un domaine professionnel à celui de novice dans un nouveau.

Cette entrée ne se fait pas sans provoquer une déstabilisation importante qui n'est pas toujours facile à traverser pour les acteurs concernés. Pour l'accompagner au mieux, des dispositifs sous forme d'autoconfrontation collective sur base de traces vidéo entre novices ont été mis en place à titre expérimental.

Dans cet article, nous rechercherons en quoi un dispositif d'autoconfrontation collective entre pairs, tel qu'il a été mis en place, permet d'accompagner les novices dans l'appropriation des nouvelles normes des métiers auxquelles ils sont confrontés. Les résultats portant sur les deux contextes différents que sont l'entrée des EnP et des ChO permettront également, nous l'espérons, d'ouvrir la possibilité de transposer ce même dispositif dans d'autres contextes encore.

Notre article présentera les deux contextes concernés de manière détaillée, le cadre théorique sur lequel s'appuie notre réflexion puis, le dispositif de formation et de recherche mis en place, pour terminer par une discussion sur nos résultats et une conclusion.

2. Contexte, changer de métier

L'entrée dans un nouveau métier peut se faire de trois manières différentes : a) académique avec une formation en établissement réalisée avant d'entrer dans le monde professionnel ; b) en alternance avec une formation qui se déploie en même temps que l'entrée professionnelle ; c) immersive avec une entrée par le terrain professionnel, sans formation en institut (ou alors dans un deuxième temps). En Suisse, à la fin de la formation scolaire obligatoire, près de 60% des étudiants optent pour une formation professionnelle en école plein temps ou en alternance (formation dite duale), entre des jours en entreprise et d'autres en centre de formation (SEFRI, 2022). L'entrée dans un monde professionnel en alternance est ainsi grandement répandue, principalement pour le premier emploi (Berger et al., 2019). Lors de cette entrée dans le métier, les novices ne réalisent cependant pas

¹ Afin d'alléger l'écriture, nous utilisons la formulation masculine et non épiciène. Ainsi, le terme professionnel sous-entend professionnel-le tout comme enseignant sous-entend enseignant-e ou chef sous-entend chef-fe.

² Dans cet article, le terme « Enseignant professionnel » est utilisé pour qualifier les enseignants qui forment les apprentis de branches professionnelles et non des enseignants d'autres domaines même s'ils exercent leur activités professionnellement.

immédiatement toutes les tâches demandées à un professionnel formé mais prennent progressivement de plus en plus de responsabilités au fil de leur formation.

Cependant lorsque, en seconde partie de carrière, un changement professionnel s'opère, celui-ci se réalise très fréquemment de manière plus immersive. Ainsi, le professionnel se retrouve immédiatement (ou presque) confronté aux mêmes tâches que ses collègues expérimentés. Les raisons derrière ce changement d'approche sont, entre autres, financières pour des professionnels, pleinement impliqués dans la vie active, avec souvent la charge d'une famille, ne pouvant pas se permettre une entrée dans le métier qui prendrait trop de temps avec un salaire de stagiaire. Mais une autre raison repose sur le fait que, pour certains métiers, seule une entrée en seconde partie de carrière est possible, et non pas immédiatement en fin de formation obligatoire. Pour ces métiers, une expérience avérée préalable est indispensable pour être à même de le pratiquer. C'est le cas des deux contextes qui nous concernent pour cette recherche : le métier d'enseignant professionnel (EnP) dans le contexte suisse et celui de chef d'orchestre (ChO).

Nous allons dans cet article, présenter en détail l'entrée de ces professionnels dans ces deux contextes différents.

2.1. L'entrée dans le métier d'EnP

La formation professionnelle suisse est fréquemment citée en exemple à l'échelle internationale et suscite un intérêt croissant au-delà des frontières (Lamamra et al., 2021). Dans les faits, la formation professionnelle permet à des jeunes, dès la fin de leur parcours scolaire obligatoire, de débiter une formation en alternance dans une entreprise, dans l'optique de l'obtention d'un CFC (Certificat Fédéral de Capacité) ou AFP (Attestation Fédérale de Formation Professionnelle) leur ouvrant le monde de l'emploi. En comparaison internationale, la Suisse a la chance de pouvoir compter sur un engagement important dans la formation professionnelle aussi bien de la part de l'Etat que du monde économique (Emmenegger et al., 2019).

Dans cet article nous parlons d'EnP pour qualifier les enseignants des branches de formation professionnelle et non pour qualifier tous les enseignants qui font cette activité à titre professionnel. Les EnP étant eux-mêmes issus du milieu professionnel, il leur est avant tout demandé d'incarner le lien entre le monde du métier concerné et le monde de l'enseignement. De leur capacité à incarner et à expliciter ce lien ainsi qu'à lui donner du sens auprès des élèves-apprentis découlera la capacité de ces derniers à endosser la « pluralité d'identités » (Losa et Fillietaz, 2019, p. 318) entre lesquelles ils doivent jongler en étant placés dans différentes communautés de pratiques (entreprise formatrice, cours inter-entreprises, école professionnelle) tout au long de la semaine.

Afin d'être à même de s'appuyer sur une expérience reconnue dans le métier enseigné, les EnP jouissent préalablement d'une grande expérience du monde professionnel dans lequel ils ont œuvré durant plusieurs années, avant d'opérer un changement de carrière en se lançant dans l'enseignement. Cette expérience en entreprise n'est pas une exigence légale (SEFRI, 2025) mais, dans les faits, elle apparaît comme une condition d'engagement dans les écoles professionnelles. La durée de cette expérience préalable est variable d'un cas à l'autre, mais se situe autour d'une dizaine d'années (Neuhaus, 2019, p. 26). Les nouveaux EnP quittent donc leur statut d'expert de leur métier pour prendre celui de débutant en enseignement, ce qui n'est pas sans provoquer aussi bien un changement d'identité professionnelle que de statut social (Deschenaux et Roussel, 2011).

En Suisse, après leur engagement en école, les EnP doivent suivre une formation pédagogique en cours d'emploi, en alternance à raison d'un à deux jours par semaine. En fonction des écoles, cette formation ne débute cependant pas immédiatement lors de l'entrée en fonction mais uniquement après une année scolaire, synonyme de temps d'essai pour les novices. Ceux-ci se retrouvent ainsi souvent, sans accompagnement lors de cette première année d'enseignement.

C'est sur cette année d'entrée dans le métier, avec un corpus d'EnP déjà en fonction mais qui n'ont pas encore vécu de cours pédagogiques, que notre expérimentation se pose.

2.2. L'entrée dans le métier de ChO

Une formation de chef d'orchestre permettant de diriger des orchestres amateurs est proposée dans plusieurs conservatoires ou Hautes Ecoles de Musiques en Suisse. Au conservatoire de Fribourg, cette formation est donnée à raison d'une matinée par semaine, sur une durée de trois ans. Elle s'articule autour de trois domaines : la technique de direction, la culture musicale et des séminaires pratiques devant un ensemble.

Si, dans la mémoire collective, la vision du « chef-dictateur » dont Toscanini est le représentant par excellence reste présente (Buch, 2002), l'autorité du ChO est, en réalité, un construit social qui s'opère en coulisse lors des répétitions (Adenot, 2015). Ainsi, à l'instar d'autres métiers, les éléments théoriques et pratiques vus en cours ne suffisent pas à préparer les étudiants à la carrière de ChO, même lorsqu'ils se prédestinent à diriger des orchestres amateurs et non professionnels.

Les étudiants qui prennent part aux cours sont généralement déjà en fonction devant un orchestre en tant que chef principal ou assistant. La formation est ainsi pensée dans une approche à cheval entre une entrée immersive et en alternance entre le travail devant leur propre orchestre et les cours. Les novices s'appuient de plus sur une expérience et une expertise d'instrumentiste et de membre d'orchestre, y ayant joué durant plusieurs années. Cette expérience est une condition indispensable pour imaginer débiter la formation de ChO.

2.3. Les points communs entre les deux corpus

Si les deux corpus présents pour la mise en place d'un dispositif peuvent d'un premier abord paraître éloignés, dans les faits, les points communs entre eux sont nombreux. Nous en relevons trois principaux : a) à chaque fois l'entrée dans le métier se fait en passant d'expert d'un domaine (musical ou professionnel) à celui d'inexpérimenté dans l'autre ; b) à chaque fois, l'expérience et l'expertise préalable dans le domaine sont des prérequis indispensables pour débiter ce nouveau métier ; c) à chaque fois la fonction représentée par le nouveau métier implique une exposition devant un collectif, une posture de leader, rendant d'autant plus difficile la période d'apprentissage.

La littérature tisse également plusieurs parallèles entre ces deux fonctions, l'enseignant (Runtz-Christan, 2000) comme le chef (Buch, 2002) devant s'appuyer sur un charisme important proche de celui d'un comédien. Par ailleurs, si pour le chef, le geste et sa posture ont une place importante (Lehmann, 2005), Duvillard (2017) relève cette même importance pour les micro-gestes des enseignants.

En tirant un parallèle entre la fonction de comédien et celle d'enseignant, Runtz-Christan (2000, p. 22) amène une comparaison entre le triangle pédagogique au cœur du métier de l'enseignant (triangle composé des éléments : professeur – savoir – élève) et le triangle dramatique au cœur du métier de comédien (triangle composé des éléments : comédien – texte – spectateur). En partant dans une même approche, nous pouvons imaginer une comparaison similaire entre le triangle pédagogique et celui que nous appellerions « orchestral » mettant en visibilité la place du chef d'orchestre (Figure 1).

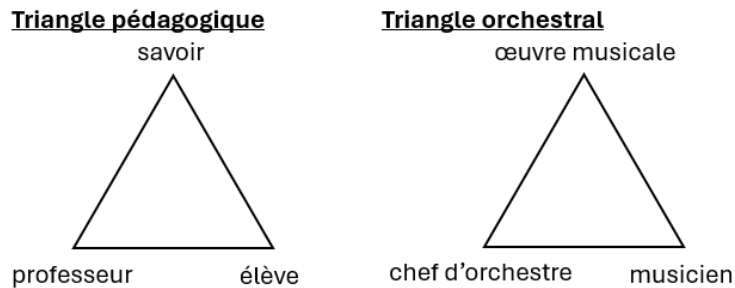


Figure 1 Triangle pédagogique et triangle orchestral

Notre questionnement portant principalement sur le moment de répétition et non de concert, le spectateur n'a, contrairement au triangle de Runtz-Christan, pas été intégré dans le triangle orchestral, mais c'est cependant bien vers lui qu'au final, l'œuvre interprétée sera adressée.

Ces deux modélisations sous forme de triangle mettent en lumière de multiples points communs entre le métier d'EnP et celui de ChO: a) chacun joue un rôle de vecteur, de facilitateur pour que tant les élèves que les musicien-nes soient à même de s'appropriier les savoirs scolaires ou musicaux ; b) tant l'EnP que le ChO sont des professionnels experts du milieu dans lequel ils prennent maintenant une nouvelle fonction. Ainsi pour eux, l'entrée dans la nouvelle fonction peut être qualifiée de transition volontaire de carrière permettant d'accéder à un meilleur poste (Heppner et Scott, 2011, p. 157) ; c) forts de leur expérience, tant l'EnP que le ChO ont une maîtrise plus grande que l'élève ou le musicien des savoirs professionnels ou musicaux que ces derniers doivent s'appropriier.

De plus, il est à relever que, au fil du processus d'apprentissage, l'EnP doit prendre de plus en plus de recul, ou comme le précise Paul en citant Meirieu « travailler à sa propre inutilité » (2022, p. 171). Voilà qui va dans la même direction qu'une citation attribuée au célèbre chef d'orchestre autrichien Herbert von Karajan pour qui « L'art de diriger consiste à savoir abandonner la baguette pour ne pas gêner l'orchestre ».

3. Cadre théorique

3.1. *Autoconfrontation collective comme évaluation formative*

En analyse du travail, Clot et Faïta (2000) parlent du concept de genre et de style. Le genre contient les règles, les pratiques partagées par les professionnels que l'on peut définir comme les conditions initiales de l'activité. Le style contient la manière dont le professionnel s'y prend concrètement en adaptant le genre à sa réalité, comme « une métamorphose du genre en cours d'action » (Clot et Faïta, 2000, p. 15).

L'autoconfrontation collective consiste à confronter à tour de rôle l'activité de chaque participant au regard d'un groupe de pairs. En comparaison avec une autoconfrontation simple qui consiste à confronter un professionnel individuellement à son activité, Clot relève qu'une approche entre pairs apporte une modification du niveau d'analyse, à destination d'un collègue, l'amenant à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui. Clot (2018) parle dès lors d'un dispositif ouvrant à une coanalyse du travail.

Pour sa mise en pratique, Clot et al. (2000) proposent de présenter successivement aux participants l'activité de chacun d'eux puis de solliciter les commentaires du sujet dont on ne voit pas l'activité. Des controverses portant sur des écarts de styles peuvent alors s'engager. « Ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement » (Clot et al., 2000, p. 5).

Le moment d'autoconfrontation collective permet ainsi à chacun de s'évaluer, d'évaluer ses pairs de manière formative, dans une approche d'évaluation dialogique (Figari et Gremion, 2020) dans laquelle le référentiel est coconstruit entre les participants.

En mettant en place un dispositif sous forme d'autoconfrontation collective, nous cherchons ainsi à susciter ces controverses entre les participants. L'autoconfrontation, outil généralement mobilisé sous une forme simple ou croisée comme outil d'analyse de l'activité et parfois comme outil de développement et de formation est ici utilisée comme un outil d'évaluation entre pairs sous une forme collective.

3.2. Renormalisations fictive et effective

Toutes les activités des professionnels sont régies par des normes de l'agir ou prescriptions. Pour réaliser un travail, une stricte mise en pratique de ces normes et prescriptions est impossible et invivable (Schwartz, 2010), chaque milieu et chaque situation apportant toujours un degré de singularité. Le professionnel doit donc confronter, reconsidérer, négocier ces normes en fonction de la situation. Ce processus est appelé renormalisation.

Ainsi, pour un novice entrant dans un métier, il ne suffit pas de lire une liste de normes pour que celles-ci soient intégrées dans leur pratique.

Lors d'une analyse croisée d'activités, Muller et Lussi Borer (2018) relèvent que les participants ne comparent pas uniquement les activités ramenées par les pairs mais envisagent, par cette comparaison, leurs propres activités à la lumière des normes contenues dans celles de leurs pairs. Cette étape est appelée « renormalisation fictive ». La nouvelle norme est envisagée sous une activité projetée mais ne deviendra une norme effective que si le novice a la possibilité de se l'approprier par une expérimentation réelle sur le terrain professionnel.

Ainsi, l'enjeu du dispositif mis en place consistera à susciter, par la comparaison entre les traces, des processus de renormalisations fictives qui, nous l'espérons, ouvrira à de réels changements de pratiques par des renormalisations effectives.

4. Méthodologie

4.1. *Le dispositif de formation et d'évaluation*

Pour les deux contextes différents, un même dispositif a été mis en place de 2019 à 2024. Ce dispositif consiste, à chaque fois, à créer des groupes de trois à quatre novices qui ont comme consigne de se filmer dans une situation emblématique de leur nouveau métier. On parle de situation emblématique pour qualifier une situation typique à traiter dans leur nouvelle fonction, telle que le fait de donner la consigne d'un exercice pour un EnP ou faire un échauffement en début de répétition avec son orchestre pour un ChO.

Les novices du groupe viennent ensuite à la séance d'analyse avec leur extrait vidéo les montrant en activité dans cette même situation emblématique sur leur terrain professionnel.

La séance d'analyse prend alors la forme d'une autoconfrontation collective entre les novices et un facilitateur (seul participant expérimenté dans le contexte professionnel traité, qui a comme fonction d'organiser la séance) passant par les étapes suivantes :

1. Création de la liste de bonnes pratiques

Les novices et le facilitateur listent tout d'abord les bonnes pratiques, les habitudes ou pratiques émergentes qu'ils ont dans cette nature de situation. Cette étape permet de créer en commun des référents (Figari et Tourmen, 2006) qui seront utilisés lors du moment d'évaluation.

2. Appropriation des registres de réactions

Avant d'entrer dans l'analyse de leurs propres vidéos avec les participants, Muller et Lussi Borer (2018) proposent d'équiper les novices d'outils leur permettant d'entrer dans une enquête comparative. Pour ceci, ils évoquent la connaissance des trois registres de réactions possibles lorsque l'on visionne une vidéo : les registres descriptifs, interprétatifs et évaluatifs. Le registre évaluatif est souvent celui qui apparaît spontanément en premier lorsque l'on analyse la vidéo d'un pair. Ceci pourrait mener soit à un risque de malaises ou de tensions dans le groupe, soit à un refus d'entrer réellement en analyse pour éviter de mettre à mal la relation entre pairs. La consigne est donc donnée de toujours partir du registre descriptif de l'activité visionnée avant de remonter sur les registres interprétatifs et évaluatifs.

3. Analyse d'une vidéo tierce

Pour aider à l'appropriation des registres définis préalablement, une analyse d'une vidéo d'un autre professionnel dans la même situation emblématique est analysée avec le groupe. Afin de se rapprocher au plus de l'analyse qui aura lieu avec les vidéos des novices, nous préconisons de choisir un extrait vidéo aussi standard ou neutre que possible (éviter de retenir un extrait que nous considérons comme un très bon ou mauvais exemple). Ceci favorisera le fait d'entrer réellement dans une analyse de l'activité sans risquer de rendre cette étape comme stressante (en plaçant le novice face à une vidéo d'excellente qualité) ou ressentie comme inutile (avec des exemples perçus comme caricaturalement mauvais).

4. Autoconfrontation collective

Chaque novice présente ensuite tour à tour sa vidéo. Avant le visionnement, il est invité à faire une courte présentation du contexte dans lequel la vidéo a été tournée (quelle classe, quel orchestre, à quelle occasion). Une fois le visionnement terminé, la parole est donnée aux pairs qui n'étaient pas présents dans la vidéo (Clot et al., 2000). Le facilitateur est lui toujours garant que le registre descriptif soit celui mobilisé en premier lieu. Lors du moment d'analyse et d'évaluation collectives, un retour sur les bonnes pratiques listées en intention en début de séance (étape 1) peut être réalisé avec le groupe.

5. Institutionnalisation et définition du prochain objet

Après avoir visionné et analysé les extraits de tous les participants, un moment est pris pour faire le bilan sur les éléments qui ont été retenus et font sens pour les novices. Le thème d'une éventuelle prochaine séance d'analyse vidéo est également négocié avec les novices en fonction de leurs préoccupations sur le terrain.

Durant les années d'entrée dans leur nouveau métier, nous avons réalisé au maximum quatre séances de cette nature avec les groupes de novices, le tout espacé de plusieurs semaines, leur permettant d'avoir le temps pour tourner leur nouvelle vidéo.

4.2. Les questions de recherche et les hypothèses

La recherche a pour objectif de répondre aux questions de recherches suivantes :

- Un dispositif sous forme d'autoconfrontation collective entre professionnels novices permet-il de susciter des processus de renormalisation fictive ?
- Quel participant (le sujet de la vidéo, un pair, le facilitateur) amène la renormalisation fictive ?
- Ces renormalisations fictives se transforment-elles en renormalisations effectives au fil du dispositif ?
- Ces processus sont-ils les mêmes pour un public d'EnP et de ChO novices ?

Nos hypothèses sont que, confrontés à l'image vidéo de leur pairs, les novices imaginent un autre possible pour leur propre pratique. Ces échanges se déroulant en collectif, nous émettons l'hypothèse que tous les participants, aussi bien le sujet de la vidéo, les pairs et le facilitateur, contribuent à l'échange de normes. Le dispositif étant présent dans un système entre alternance et immersion, cette renormalisation passerait comme effective suite aux expériences réalisées sur le terrain entre les rencontres collectives.

Enfin, nous émettons l'hypothèse que, l'entrée dans le métier des EnP et des ChO ayant de nombreux points communs (chapitre 2.3), ce dispositif y obtiendrait des résultats similaires aux questions précédentes.

4.3. *Le dispositif de recherche*

Durant quatre ans pour le public d’EnP novices et deux ans pour le public de ChO novices, toutes les séances d’analyse ont été filmées et transcrites sous forme d’un verbatim anonymisé.

Les verbatims ont ensuite été analysés afin de relever la manière dont les échanges sur base de vidéos permettaient de mener à un processus de renormalisation. Nous nous appuyons sur le théorie de l’enquête de Dewey (1993) pour qui l’apprentissage est initié par un déséquilibre (une situation indéterminée) qui, passant par une enquête, mène à une nouvelle situation stabilisée. C’est cette enquête qui crée de l’apprentissage. C’est pourquoi, nous avons relevé, par une lecture flottante, tous les moments où une situation indéterminée était annoncée ou perceptible dans les propos d’un participant et ouvrait à une enquête collaborative (Thievenaz, 2017). Nous avons ensuite relevé tous les échanges entre les participants jusqu’au moment où nous avons considéré cette enquête comme résolue.

Dans ces différentes enquêtes, nous avons relevé les normes sur lesquelles s’appuient les participants pour justifier leurs décisions ou actions présentes dans la vidéo. En relevant ces différentes apparitions de normes au fil du dispositif, nous pourrions relever si des processus de renormalisation fictive et/ou effective s’observent. Enfin, pour deux groupes (qui seront présentés dans le point suivant), un comptage du nombre de normes amenées par participant (entre le sujet de la vidéo, les pairs et le facilitateur) a été réalisé.

4.4. *Le corpus de recherche*

Les prises de données ont été réalisées en simultané sur les deux publics de 2019 à 2024.

Tableau 1 : Corpus de la recherche

Enseignants professionnels	Chefs d’orchestre
De 2019 à 2023	De 2022 à 2024
Groupe EnP.1 : 2 EnP 10 enquêtes retenues	Groupe ChO.1 : 4 ChO * 8 enquêtes retenues
Groupe EnP.2 : 3 EnP * 14 enquêtes retenues	Groupe ChO.2 : 5 ChO 5 enquêtes retenues

* Seuls les résultats de ces groupes ont été codés quantitativement pour avoir les tendances générales (chapitre 5.1), néanmoins les extraits qualitatifs seront tirés des quatre corpus.

Pour chaque groupe, quatre rencontres, espacées chacune de plusieurs semaines, ont été réalisées. Le rôle de facilitateur a été assumé par la même personne (en l’occurrence l’auteur de cet article), qui a la particularité d’être lui-même aussi bien expérimenté et expert du métier d’EnP que de celui de ChO.

5. Résultats obtenus

De précédentes recherches (Neuhaus, 2023b, 2024) ont mis en lumière l'évolution générale des préoccupations des EnP au sein de tels dispositifs, partant de l'activité enseignante pour mener progressivement à l'activité des élèves. D'autres publications (Neuhaus et Delley, à paraître) mettent en lumière le fait que les ChO en formation s'appuient principalement sur leurs propres expériences devant l'orchestre pour justifier leurs actions. Nous ne reviendrons pas sur ces aspects dans ce présent article pour nous concentrer sur nos questions de recherche abordées précédemment.

Nos résultats mettent en évidence plusieurs tendances générales. Tout d'abord, toutes les enquêtes retenues arrivent vers une solution stabilisée. Celle-ci peut se montrer sous forme d'une solution plus ou moins aboutie ou d'une simple piste à imaginer pour le futur. Mais dans tous les cas, il s'agit ici d'une nouvelle norme fictive avancée, qui permet de stabiliser l'enquête en cours.

5.1. La norme fictive amenée par quel participant ?

En additionnant le nombre de normes amenées par chaque participant dans les groupes EnP.2 et ChO.1 (Tableau 2), des tendances générales ressortent.

Tableau 2 Les proportions de normes fictives amenées par participant

Groupe	Sujet [N %]	Pair [N %]	Facilitateur [N %]
EnP.2	26 37%	25 35%	20 28%
ChO.1	44 32%	85 62%	8 6%

Nos résultats montrent que le facilitateur est à chaque fois le participant amenant le moins de normes fictives. Les propositions de normes avancées par le sujet ou le(s) pair(s) sont de plus très différentes entre les groupes, les pairs ayant joué un rôle beaucoup plus important dans le groupe ChO.1 que dans le groupe EnP.2. Le fait que le groupe ChO.1 soit composé de plus de novices (avec donc plus de pairs qui peuvent intervenir) l'explique potentiellement.

Pour illustrer la manière dont les normes fictives sont amenées, nous allons, dans les parties suivantes, partager des extraits représentatifs de verbatims tirés de nos quatre groupes présents dans notre corpus.

5.2. La norme fictive amenée par le sujet de la vidéo

Les valeurs du Tableau 2 relèvent que, confrontés à leur propre vidéo, les novices procèdent eux-mêmes de manière fréquente à des propositions d'autres possibles, à des suggestions de nouvelles normes fictives sans même avoir à observer les vidéos de leurs pairs.

Pour ces propositions de normes fictives, la présence des pairs ou du facilitateur n'est ainsi pas toujours centrale. L'extrait suivant (Tableau 3), tiré de la rencontre 1 du groupe EnP.2, l'illustre. Le facilitateur y demande des compléments d'informations (#1 et #3) au sujet qui spontanément propose un autre possible, une norme fictive (#4).

Tableau 3 Extrait illustrant une renormalisation fictive par le sujet de la vidéo

Num	Participant	Intervention
1	Facilitateur	Donc ta question « ça a été la pause » c'était aussi parce que tu as eu une inter ³ avant ?
2	Sujet	Ouais en gros c'était pour voir s'ils avaient décompressé en fait. [...] Mais bon généralement la question « ça va la pause » la plupart des élèves n'y répondent même pas, d'habitude
3	Facilitateur	Tu as eu des fois un élève qui lève la main et te dis « non ça n'a pas été la pause » ? [...]
4	Sujet	Alors si c'est le cas je pense que j'organise un travail de groupe et je fais en sorte que l'élève concerné n'a pas de groupe comme ça j'en profiterais pour aller discuter un moment avec lui.

Le sujet imagine ici un autre possible en créant des sous-groupes de travail pour discuter avec un étudiant en individuel. Norme qu'elle expérimentera peut-être sur le terrain si une situation le demande. Le rôle du facilitateur qui accompagne la réflexion vers un autre possible est ici à relever.

5.3. La norme fictive amenée par les pairs

Les valeurs du Tableau 2 mettent en évidence un apport important des pairs. L'extrait ci-dessous (Tableau 4) illustre la création d'une norme fictive pour un pair, membre du groupe ChO.1. Celui-ci réagit suite à un extrait vidéo partagé par son collègue dans lequel il procède à un échauffement avec son orchestre sous forme chantée. Le pair y revient à plusieurs moments lors des différentes rencontres du processus.

Tableau 4 Extrait illustrant une renormalisation fictive par le pair

Num	Rencontre	Participant	Intervention
1	Rencontre 1	Pair	Alors moi je dois dire qu'au début j'ai dit « ouh là.... » <i>[rire de tout le monde]</i> . J'ai eu ça dans ma tête je me suis dit : « j'espère que ça ne va pas durer trop long ». Et après j'ai commencé à réfléchir et je me suis dit « non c'est bien », alors pourquoi pas.
2	Rencontre 2	Pair	[...] aborder les répétitions de manière plus ludique avec des exercices, je me dis « pourquoi pas ». Ça permet de travailler autre chose, la diction. C'est bien.
3	Rencontre 4	Pair	[...] la première fois qu'on avait fait, <i>[montre du doigt]</i> tu avais fait un exercice avec des chanteurs alors que moi je suis plutôt avec les musiciens. Alors c'était bien, ça me donne des idées.

³ Le terme « inter » est utilisé pour parler d'une interrogation ou évaluation.

Après le visionnement de l'extrait (#1), le participant se montre perplexe mais laisse tout de même ouverte la possibilité de faire de tels exercices avec son ensemble. Lors de la rencontre 2, il y fait référence et revient sur l'apport que représente une approche ludique. Enfin, lors de la quatrième et dernière rencontre, il revient sur la proposition en précisant qu'elle « donne des idées ».

Ces échanges illustrent un processus de renormalisation fictive pour le novice qui passe d'un refus de l'approche proposée à une ouverture vers un autre possible. Nous constatons cependant que la nouvelle norme reste fictive et non effective, le participant n'ayant manifestement pas concrètement expérimenté cette approche avec son orchestre (#3).

5.4. La norme fictive amenée par le facilitateur

Enfin, dans nos analyses, nous avons relevé à plusieurs reprises, des propositions de normes fictives réalisées par le facilitateur lui-même qui partage son propre vécu. Néanmoins, nous avons également constaté que, si les normes amenées par les pairs étaient globalement acceptées par le groupe de novices, celles amenées par le facilitateur ne l'étaient pas systématiquement.

Pour l'illustrer, l'extrait ci-dessous (Tableau 5), tiré de la rencontre 4 du groupe EnP.2, montre une proposition amenée par le facilitateur (#2) mais non partagée par les pairs (#3 et #6). Le non-verbal (#8) et l'argumentation (#9) des pairs peuvent être interprétés comme un refus de la norme.

Tableau 5 Extrait illustrant une proposition de norme par le facilitateur

Num	Participant	Intervention
1	Pair 1	C'est une entrée matière hyper intéressante. Parce qu'avant il disait « prenez tel chapitre », il lisait la théorie. Là les élèves, ils pourront faire un lien personnel et se dire : « Ah ça va être intéressant, je pourrais en faire quelque chose ». [..]
2	Facilitateur	Est-ce qu'il y aurait eu moyen, durant ce moment-là, pour que les élèves soient plus actifs qu'auditeurs ?
3	Pair 1	Oui mais, je ne pense pas que c'était le but.
4	Facilitateur	Ce n'était pas le but ?
5	Pair 1	Non
6	Pair 2	Il aurait pu essayer de faire créer par les élèves cette image qu'il essaie d'amener. Mais moi je trouve que c'est très bien comme il a fait. [..]
7	Facilitateur	Et poser la question : « par exemple un mariage est-ce que c'est aussi une valeur marchande ? vous en pensez quoi ? » et ensuite construire avec les réponses des élèves.
8	Pair 2	Ouai [<i>croise les bras</i>] [..]
9	Pair 1	Moi je ne pense pas. Je pense qu'ils auraient été moins loin dans le raisonnement. Là il les a vraiment fait percuter [<i>met le doigt sur sa tempe</i>]. J'ai l'impression.

D'une manière globale, nos résultats illustrent que, lorsque le facilitateur amène lui-même une norme non partagée par au moins un novice, celle-ci n'est que très difficilement adoptée par le groupe, contrairement à une norme amenée par les novices eux-mêmes. Ceci met en lumière que celui-ci n'est pas un considéré par le groupe comme un pair ou collègue comme les autres participants mais bien comme une personne portant le double rôle d'animateur du dispositif et de pair.

5.5. De norme fictive à norme effective

Une analyse, tirée d'extraits de trois différentes rencontres pour le groupe ChO.2, illustre un apport amené par le facilitateur sur la manière de poser un accord avec un orchestre (#1) qui débouche sur un échange entre deux pairs (#2 et #3). Lors de la rencontre 3 (plusieurs semaines plus tard), un participant amène sa vidéo en indiquant avoir cherché à expérimenter cette même norme avec son orchestre, mais sans y être parvenu de manière efficace (#4). Le pair 2 (#5) accompagne la compréhension de la norme en question (en parlant de la position de l'accord et de la différence entre un accord majeur et mineur).

Tableau 6 Extrait illustrant une renormalisation fictive devenant effective

Num	Rencontre	Participant	Intervention
1	Rencontre 1	Facilitateur	Moi ce que j'aime bien faire pour accorder l'ensemble, c'est de poser un accord majeur en mettant l'octave, la quinte qui doit sonner haut, la tierce basse.
2	Rencontre 1	Pair 1	Oui et on peut déjà partir avec tous la même voix et ensuite mettre les éléments de l'accord pour former l'oreille.
3	Rencontre 1	Pair 2	Après dans la vidéo, j'ai fait une explication sur les fonctions de l'accord [...]
4	Rencontre 3	Sujet	Dans la vidéo, j'ai commencé à faire un exercice comme on avait dit, j'ai fait poser la tierce et la quinte, j'ai expliqué comment ça se passe. Après, j'ai essayé de corriger les accords, mais je suis curieuse de savoir ce que j'ai fait faux parce que vous verrez bien, mais, il y a un truc qui ne va pas... <i>[visualisation de l'extrait]</i>
5	Rencontre 3	Pair 2	Une difficulté que tu as, c'est que tu ne travailles pas avec l'accord en position fondamentale, mais c'est la tierce qui est dans le grave. Tu aurais pu faire jouer la fondamentale en grave. Mais il y a un truc dont il faut se méfier, c'est que tu as dit "la tierce est généralement trop haute". C'est vrai pour un accord majeur, mais pour un accord mineur pas, c'est souvent trop bas.

Ces extraits illustrent une norme fictive amenée en rencontre 1, en présence du sujet de la vidéo traitée à la rencontre 3 et qui a cherché à l'expérimenter. La norme est ainsi en passe de devenir effective pour ce participant mais le processus de renormalisation est empêché par sa mauvaise compréhension. Les explications du pair 2 (#5) permettront peut-être de l'aider à s'approprier cette norme pour en faire une norme effective suite à ses prochaines expérimentations.

5.6. Les différences entre les corpus

Les extraits ci-dessus ont été tirés aussi bien des corpus d'EnP que de ChO. Comme présenté au point 2.3, l'entrée dans ces deux métiers étant proche, le fonctionnement du dispositif y est similaire.

En réalisant cette analyse, nous avons cependant relevé une différence marquée sur la manière dont le groupe était considéré dans les échanges. En effet, comme l'illustre l'extrait tiré de la rencontre 3 du groupe EnP.1 (Tableau 7), les préoccupations des EnP sont principalement en lien avec des élèves précis (Helder, Dimitri). Le groupe classe comme entité à part entière semble être peu considéré, la classe étant principalement une composition de plusieurs élèves.

Tableau 7 Adressage vers les élèves pour le EnP

Num	Participant	Intervention
1	Pair	Tu poses des questions, tu regardes qui c'est qui sait répondre. En fait c'est souvent les mêmes élèves qui lèvent la main [<i>mime le fait de lever la main</i>] donc c'est bien de les faire répondre. Par contre une fois j'ai vu que tu as demandé "qui c'est qui n'a encore rien dit" et tu es allé demander à Helder de répondre. [..]
2	Sujet	Je l'ai fait qu'une fois et c'est souvent, comment c'est son prénom... Dimitri qui répondait. Mais c'est clair quand tu en as un au premier rang qui lève la main, tu regardes un peu ailleurs mais tu reviens souvent vers lui.

Au contraire, lorsque l'on se penche sur les verbatims des ChO, nous relevons que les remarques s'appuient principalement sur l'orchestre dans sa globalité. Comme l'illustrent les échanges tirés du groupe ChO.1 lors de la rencontre 3 (Tableau 8), l'ensemble est considéré comme une entité à part entière.

Tableau 8 Adressage des ChO à l'orchestre dans sa globalité

Num	Participant	Intervention
1	Facilitateur	Donc concrètement, si vous savez que vous voulez travailler de 20 à 50 pour une séquence, vous vous y prenez comment sur le moment ? [..]
2	Pair 1	Moi je pense que c'est important de dire à l'ensemble, de communiquer l'état des lieux, communiquer le but. Parce que ça peut être difficile ce qu'on va travailler et qu'on dise aussi le but [..]
3	Pair 2	Oui c'est clair que la communication entre le chef et l'ensemble...

Cette différence sur la place du collectif, considéré comme un tout pour les ChO et comme une multitude d'individus pour les EnP, n'est pas anodine. Elle peut certainement s'expliquer par le fait que le groupe classe (en tout cas pour les personnes de notre corpus) est généralement constitué d'environ 20 étudiants, alors que les orchestres sont fréquemment constitués de 30 à 60 musiciens. Cependant, cette différence ouvre à une réflexion sur les rôles des différents acteurs concernés. Nous y reviendrons au point 6.2.

6. Discussions

6.1. *De renormalisation fictive à effective*

En premier lieu, nous allons revenir sur nos deux premières questions de recherche : « Un dispositif sous forme d'autoconfrontation collective entre professionnels novices permet-il de susciter des processus de renormalisation fictive ? » et « Quel participant (le sujet de la vidéo, un pair, le facilitateur) amène la renormalisation fictive ? »

Comme l'illustrent nos extraits, l'autoconfrontation collective des vidéos permet bien de susciter des processus de renormalisation fictive. Nos résultats illustrent également les apports de tous les participants, aussi bien le sujet de sa propre vidéo que les pairs.

La place du facilitateur est cependant à relever. Nos résultats mettent en évidence une grande importance portée par celui-ci, au-delà du simple fait d'organiser les rencontres. Ainsi, c'est à plusieurs reprises le facilitateur qui, par ses relances et ses questionnements, initie une renormalisation fictive qui sera portée par les novices (comme on le voit par exemple dans le Tableau 3). À ce titre, il est à rappeler que le rôle de facilitateur pour les deux familles de corpus de cette recherche était assumé par la même personne qui est à même de s'appuyer sur une expérience avérée aussi bien dans le métier d'EnP que de ChO. Nos résultats encouragent le fait que ce rôle soit assumé non pas uniquement par un spécialiste de l'accompagnement ou de l'analyse du travail mais bien par un professionnel expérimenté pouvant assumer lorsque nécessaire le rôle de « pair-expert » en partageant ses propres expériences du terrain.

Enfin, pour répondre à la question « Ces renormalisations fictives se transforment-elles en renormalisations effectives au fil du dispositif ? », nous pouvons relever que ceci est parfois le cas mais pas systématiquement. Ainsi, comme par exemple dans le Tableau 4, un novice revient à plusieurs moments du dispositif sur la proposition de son pair en la validant, mais ses propos montrent qu'il n'a encore jamais testé une telle approche (et ne la testera peut-être jamais). La renormalisation reste ici fictive. En revanche la situation présentée au **Tableau 6** montre une norme qui a été testée sur le terrain, de manière hésitante et qui est en passe (suite aux échanges avec les collègues) de devenir une norme effective.

Le processus général se présente comme articulé en alternance entre les moments de rencontres et l'expérimentation sur le terrain professionnel. La Figure 2 illustre ces échanges en présentant les deux processus de renormalisation différents qui se complètent de manière asynchrone.

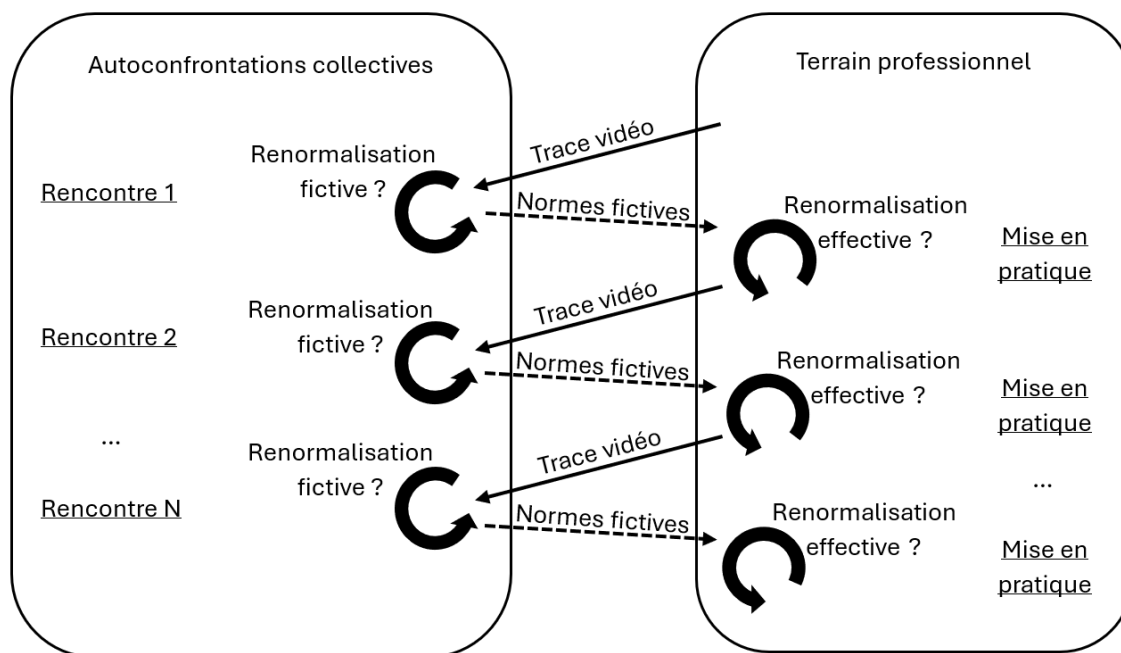


Figure 2 : Schéma général du processus

Cette représentation nous permet de revenir sur l'importance de laisser du temps entre les rencontres pour permettre aux novices de tester ces nouvelles normes sur le terrain. De par notre expérience, nous préconisons d'espacer les rencontres de plusieurs semaines.

6.2. Les différences entre les EnP et les ChO

Nous allons maintenant revenir sur notre dernière question de recherche « Ces processus sont-ils les mêmes pour un public d'EnP et de ChO novices ? ».

Nos exemples de verbatim, tirés aussi bien du corpus d'EnP que de ChO, illustrent de nombreux points communs.

Nos résultats relèvent cependant certains points de divergence que nous avons relevés au point 5.6. Nous relèverons principalement que, contrairement à un EnP qui a pour mission de mener chaque élève à un apprentissage du savoir, le ChO a pour mission d'atteindre un objectif non seulement individuel pour chaque musicien mais surtout collectif, en menant l'orchestre à interpréter l'œuvre musicale en commun. Ainsi, pour les ChO, l'orchestre est considéré comme une entité à part entière au même titre que chaque musicien. Dès lors, si un triangle orchestral avait été proposé en début d'article (Figure 1), nos résultats nous invitent à le repenser sous forme d'un double-triangle intégrant la notion d'orchestre (Figure 3).

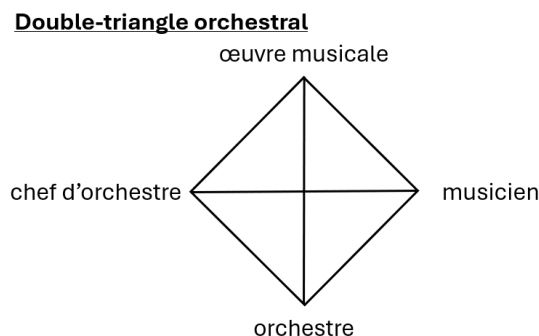


Figure 3 Double-triangle orchestral

Cette différence avec le triangle didactique n'est pas à interpréter comme exclusive. Ainsi, un EnP devra lui aussi, traiter aussi bien le groupe classe que chaque individu, principalement lorsqu'il s'agit par exemple de mener un projet de classe. Mais cette distinction illustre la particularité du chef d'orchestre qui a pour mission première de mener un collectif (l'orchestre) à l'interprétation d'un œuvre commune.

6.3. Utilisation dans d'autres contextes ?

Comme relevé précédemment, les résultats obtenus dans deux contextes similaires nous encouragent à imaginer une utilisation dans d'autres contextes encore. D'autres pistes, telles que l'entrée dans le métier des informaticiens face à la tâche de débogage informatique, ont été explorées (Neuhaus et Ramalho, 2025) avec des résultats prometteurs.

Cependant, afin d'imaginer la transposition dans d'autres contextes, certains points, relevés dans cet article ou dans d'autres issus de nos recherches, nous semblent importants à prendre en compte : a) le dispositif est davantage porteur pour des professionnels s'appuyant déjà sur une expérience et non pas totalement débutants. En effet, il est important que les traces vidéo amenées par les participants eux-mêmes témoignent d'une expérience réelle du terrain pour entrer dans une analyse pertinente ; b) le rôle du facilitateur gagne à être assumé par un professionnel expérimenté du domaine. D'autres recherches, en partie sur le même corpus, mettent en effet en évidence la place centrale du facilitateur dans les relances et la mise en évidence des contradictions ou points d'attention dans les vidéos des participants (Neuhaus, 2023a, p. 18). Il est dès lors important que ce rôle soit porté par un facilitateur à même d'identifier ces éléments clés du métier ; c) afin de garder un espace de confiance, nous encourageons à garder des groupes identiques sur la durée du processus et composés uniquement de novices et non de professionnels expérimentés (hormis le facilitateur). Sans l'avoir expérimenté, nous craignons qu'en modifiant les groupes en cours de dispositif, ceci mènerait à une déstabilisation de l'espace de confiance mis en place. De même, nous craignons qu'en mélangeant des professionnels débutants avec des professionnels expérimentés, ceci crée un déséquilibre dans le groupe, menant davantage à une mise en évidence ce pratique à imiter qu'à une réelle confrontation entre pratiques ; d) les rencontres doivent être suffisamment espacées pour permettre une expérimentation sur le terrain. Nos résultats montrent en effet l'importance de laisser un temps suffisant pour tester les renormalisation fictives sur le terrain pour qu'elles deviennent effectives.

Enfin, en fonction des contextes, nous encourageons le facilitateur à donner aux participants des clés d'analyse de base, par exemple pour un public d'EnP de présenter aux participants le triangle pédagogique (Figure 1) et pour un public de ChO le double-triangle orchestral que nous présentons dans cet article (Figure 3). Ceci permettra d'aider les novices à prendre conscience des dimensions multiples de leur nouveau métier.

7. Conclusion

Cet article nous a permis de comparer les résultats d'un dispositif sous forme d'autoconfrontation collective entre pairs pour accompagner aussi bien l'entrée dans le métier d'EnP que ceux de de ChO. Face à un public de pairs novices, s'appuyant tous sur une grande expérience initiale avant d'entrer dans leur nouveau métier, cette approche apparaît comme particulièrement porteuse en termes de confrontation de normes, ouvrant à des processus de renormalisation fictive qui peuvent mener à des renormalisations effectives après l'avoir éprouvé sur le terrain. Celles-ci sont d'autant plus porteuses de sens lorsqu'elles sont amenées par les pairs novices eux-mêmes.

Les deux contextes portent cependant quelques différences principalement dans l'importance du collectif entre le groupe classe et l'orchestre. Si ces différences n'entravent pas le bon déroulement du dispositif, il serait intéressant d'en tenir compte en offrant des clés d'analyse adaptées en fonction du contexte. Ceci pourrait être réalisé dans de prochaines expérimentations.

8. Références bibliographiques

- Adenot, P. (2015). Le chef d'orchestre: De la figure du pouvoir à l'ordre négocié au sein d'une profession vocationnelle. *Transposition. Musique et Sciences Sociales*, (5). <https://doi.org/10.4000/transposition.1182>
- Berger, J.-L., Lamamra, N. et Bonoli, L. (2019). Introduction - Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: une introduction. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*. (p. 19 à 32). Seismo.
- Buch, E. (2002). Le chef d'orchestre : pratiques de l'autorité et métaphores politiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 57e année(4), 1001-1028.
- Clot, Y. (2018). *La fonction psychologique du travail* (Presses Universitaires de France). Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4.
- 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>
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*. 11. 15-26. *Recherches en éducation*. 11. 15-26.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). Presse Universitaires de France.
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent: l'analyse de la pratique enseignante* (2e édition). ESF Editeur.
- Emmenegger, P., Graf, L. et Trampusch, C. (2019). Chapitre 3 - La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée: l'exemple de la Suisse. Dans *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*. Seismo.
- Figari, G. et Gremion, C. (2020). Conclusion: Vers une évaluation dialogique? Dans *Evaluations, sources de synergies*. Presses de l'ADMEE.
- Figari, G. et Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5. <https://doi.org/10.7202/1086391ar>
- Heppner, M. J. et Scott, A. B. (2011). Career Transition. Dans J. H. Greenhaus, G. A. Callanan, Sage Publications, et Sage eReference (Online service) (dir.), *Encyclopedia of career development* (p. 156 à 158). Sage Publications. <https://fathurrahmanbahrinsyah.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/04/encyc-of-career1.pdf>
- Lamamra, N., Kuehni, M. et Rey, S. (2021). Introduction. La formation professionnelle: des finalités et des usages en tension. Dans *Finalités et usages de la formation professionnelle: Apprendre un métier, trouver un emploi, poursuivre ses études ?*
- Lehmann, B. (2005). 8. L'orchestre en représentation : l'unité recomposée ? Dans *L'orchestre dans tous ses éclats* (p. 221-249). La Découverte. <https://www.cairn.info/l-orchestre-dans-tous-ses-eclats--9782707146106-p-221.htm>
- Losa, S. A. et Filliettaz, L. (2019). Chapitre 12 - Négocié sa légitimité d'apprenant·e à travers les contextes de formation: exemples d'apprenti·e·s en formation duale. Dans *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse*. Seismo.

- Muller, A. et Lussi Borer, V. (2018). Chap. 4 - Analyse de l'activité, environnements de vidéoformation et développement professionnel des enseignants. Différence intra et inter-activités: le possible, le réel et le virtuel. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante (p. 95 à 116). L'Harmattan.
- Neuhaus, O. (2019). La place du mentor dans l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants professionnels [University of Geneva]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136198>
- Neuhaus, O. (2023a). La création d'une norme commune par autoconfrontations collectives entre enseignants professionnels novices. Questions Vives. Recherches en éducation, (N° 40). <https://journals.openedition.org/questionsvives/8236>
- Neuhaus, O. (2023b). L'évaluation croisée entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels. e-JIREF, 8(3), 93-115.
- Neuhaus, O. (2024). L'autoconfrontation collective entre pairs pour accompagner l'entrée dans le métier des enseignants professionnels [Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:178502>
- Neuhaus, O. et Delley, S. (à paraître). L'autoconfrontation collective entre étudiants pour former les chefs d'orchestres amateurs en Suisse. Dans Evaluation en ECA. Presses de l'ADMEE.
- Neuhaus, O. et Ramalho, M. (2025). L'autoconfrontation croisée entre étudiants pour former au débogage informatique, IPTIC-revue de l'AUPITIC. <https://drive.google.com/file/d/1gIJxHNngmebbLSA4sIe7NoQHbkwOtEz9/>
- OFS. (2024, 24 octobre). Mobilité professionnelle: une personne sur sept a changé d'emploi en 2023 - Enquête suisse sur la population active (ESPA) | Press release. Federal Statistical Office. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/32727662>
- Paul, M. (2022). Accompagner la problématisation des situations professionnelles: analyser ses pratiques autrement. De Boeck Supérieur.
- Runtz-Christan, E. (2000). Enseignant et comédien, un même métier? ESF.
- Schwartz, Y. (2010). Quel sujet pour quelle expérience? Travail et Apprentissages, 6(2), 11-24. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0011>
- SEFRI, S. d'État à la formation à la recherche et à l'innovation. (2022). En 2022, près de 60% des jeunes optent pour une formation professionnelle initiale. <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-89058.html>
- SEFRI, S. d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. (2025). Plans d'études cadres pour les responsables de la formation professionnelle ([Plan d'études cadres]). https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/fr/dokumente/rahmenlehrplaeneberufsbildungsverantwortliche.pdf.download.pdf/plans_d_etudes_cadrespourlesresponsablesdelaformationprofessionn.pdf
- Thievenaz, J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage: enquêter pour mieux comprendre. De Boeck supérieur.